

128 AÑOS DE INTERVENCIÓN SOCIOCULTURAL EN ESPAÑA

Mario Viché González

A Pierre Furter

0. INTRODUCCIÓN

En el diciembre de 1987, el profesor Pierre Furter presentaba, en el marco del I Congreso sobre Evaluación de la Animación Sociocultural organizado por la UNED, las conclusiones de su estudio “Un siglo de intervenciones socioculturales en España”, en él señala como punto de inflexión para una metamorfosis de la pedagogía social en España, la creación de la I.L.E en 1876. Este impulso pedagógico pequeño burgués que impregnó las ideas pedagógicas de finales del XIX y los primeros decenios del XX se materializó en forma de políticas públicas de educación con el advenimiento de la II República y la llegada de Marcelino Domingo al ministerio de Fomento, políticas educativas que dan lugar a Instituciones como El Museo Pedagógico Nacional o las Misiones Pedagógicas dónde el profesor Furter encuentra el punto de inflexión del segundo impulso del pedagogismo social en nuestro país.

Esta inquietud pedagógica, unida a las dinámicas centro-periferia que en nuestro país se acentúan e identifican con la España de las nacionalidades y regiones son los dos factores que marcan la evolución de la educación social en nuestro país.

Es a partir de la aprobación de la Constitución Española en 1978 y como consecuencia más inmediata la puesta en marcha del Estado de las Autonomías dónde Furter encuentra el factor determinante de un tercer impulso pedagógico social y un despegue definitivo de las políticas públicas descentralizadas de intervención sociocultural.

En 1987 el profesor Furter planteaba, como conclusión de su estudio, 7 tesis como punto de partida para orientar las investigaciones en cuanto a la evolución de la intervención sociocultural en España. Estas tesis fueron:

- A. La escolarización persiste en el horizonte de este tipo de actividades, bien como prolongación de la escolaridad o bien para corregir los efectos nefastos del sistema escolar.
- B. La evolución reciente en la sociedad contemporánea debilita el diálogo entre escolarización y animación, ello se traduce en una dispersión de medios financieros, humanos e institucionales.
- C. Esta ausencia de diálogo y colaboración agudiza el problema de la apropiación por los actores de los procesos de desarrollo cultural.
- D. Este diálogo entre lo escolar y la intervención sociocultural está influenciado por las representaciones colectivas de la cultura, de la escuela y del desarrollo. En este sentido las representaciones de la Realidad Nacional juegan un papel predominante.
- E. Frecuentemente, la construcción de estas representaciones se hace a partir de estereotipos: el pueblo, lo popular..... Como alternativa proponemos un tratamiento territorial donde el territorio constituya, a la vez, una unidad de análisis transdisciplinar y una unidad de acción integral.

- F. Un tratamiento territorial parece actualmente indispensable en Europa donde los modelos de crecimiento económico, de desarrollo tecnológico y de políticas sociales entrañan la multiplicación de regiones periféricas
- G. En esta perspectiva, el desarrollo cultural regional supone una animación global que debe inspirar cada agente de cambio y orientar cada intervención de modernización, tanto de los sectores culturales como los sociales, económicos o políticos.

Furter, Pierre; Un siècle d'interventions socio-culturelles en Espagne (1876-1986); Ed. Université de Genève ; 1988

1. EVOLUCIÓN DE LA INTERVENCIÓN EN LOS ÚLTIMOS AÑOS DEL SIGLO XX

Las inquietudes de la pedagogía social y la cultura popular, que resurgen en nuestro país con la restauración democrática de 1978, unido a las dinámicas territoriales descentralizadoras que se hacen realidad con la España de las autonomías serán los factores decisivos, como apuntaba el profesor Furter, para el desarrollo de políticas, planes y programas de intervención sociocultural que poco a poco irán configurando un nuevo entramado de instituciones y prácticas sociales. Entre ellas cabe desatacar:

- La puesta en funcionamiento de los servicios de cultura, juventud y bienestar social por las Comunidades Autónomas.
- La creación de las Escuelas Públicas de Animación Sociocultural dependientes de las Comunidades Autónomas: Valencia, Madrid, Murcia o de los ayuntamientos más importantes: Barcelona, Hospitalet de Llobregat, Jerez de la Frontera....
- El desarrollo y coordinación de las casas de cultura y juventud a nivel local en municipios como Zaragoza, Murcia, Gerona, Vitoria-Gasteiz..., así como la puesta en funcionamiento de la Federación de Casas de Juventud.
- El resurgir de las Universidades Populares
- El desarrollo de los Programas de educación de adultos.
- La puesta en funcionamiento del Programa Cultura al campo por el Ministerio de Cultura.
- La creación de Escuelas especializadas en marginación social del menor: Valencia, Barcelona....
- La puesta en funcionamiento de los equipos base de intervención así como otros servicios especializados: centros de día, residencias de menores, pisos tutelados.

Estas son algunas de las iniciativas públicas que durante los años 80 contribuyeron a crear una incipiente red de instituciones y programas que junto a la formación y profesionalización de agentes educadores: animadores socioculturales, educadores de calle, educadores especializados comenzaban a dibujar un incipiente sistema de educación no formal paralelo y complementario del sistema educativo institucionalizado.

Esta incipiente red de propuestas educativas en el ámbito de la intervención sociocultural hicieron concebir esperanzas de que íbamos a asistir a la creación de un sistema público, descentralizado y coordinado por ayuntamientos y comunidades autónomas de programas y proyectos de intervención sociocultural que

complementaran el sistema escolar a través de programas de desarrollo cultural, educación en el tiempo libre, desarrollo comunitario, educación de adultos y animación sociocultural. Al mismo tiempo este desarrollo autonómico y esta eclosión de propuestas y actividades hacían pensar en la institucionalización de una nueva profesión, la del animador sociocultural y la del educador especializado, profesión que se iba a consolidar con la creación de puestos de trabajo por parte de los ayuntamientos en el sector público con el que poco a poco se iba a cubrir una demanda incipiente, dando salida profesional a los alumnos y alumnas formados en las escuelas y estructurando un auténtico cuerpo profesional público que asegurase la implantación y perpetuación del nuevo sistema sociocultural de la educación no formal.

Pero fue a partir de los primeros años 90 cuando con el advenimiento de las nuevas políticas públicas de carácter neoliberal, con la decadencia y regresión del sistema público de bienestar social fruto de la crisis de la Sociedad del Bienestar, con el desmantelamiento, hibernación o pérdida de contenidos de algunos de los servicios públicos de intervención sociocultural, con la privatización de los servicios públicos de asistencia social, ocio y tiempo libre entre otros y con la regresión presupuestaria que sufren los programas de intervención social y cultural, que se hace patente el espejismo que había supuesto la época anterior. Se produce una clara regresión tanto en la implantación de programas como en la profesionalización de agentes socioeducativos. Pero la regresión fundamental que se produce es en referencia a la ilusión y en la imagen social de la posibilidad de implantación del sistema sociocultural de la educación social. Las escuelas de animación pierden en eficacia, alumnado y prestigio social, los proyectos y servicios entran en regresión y se difumina la idea de la generalización de un nuevo sistema público de socialización y desarrollo cultural.

Paralelamente, y de forma un tanto contradictoria, el sistema educativo comienza a estructurar una respuesta institucional a la formación de agentes de la intervención sociocultural. Es durante esta década que se implanta la formación profesional del Técnico en Actividades Socioculturales y se va estructurando una nueva diplomatura universitaria que quiere dar respuesta a la formación de agentes educativos no formales en los ámbitos de la animación sociocultural, la educación de adultos y la educación especializada, surge así, a finales de los 90, la diplomatura universitaria en Educación Social.

2. LA SITUACIÓN ACTUAL

En estos momentos, cuando la diplomatura en Educación Social parece completamente consolidada, aunque sujeta a las modificaciones que exige el proceso de convergencia de las titulaciones europeas, cuando las asociaciones profesionales de educadores sociales están consolidadas y se encuentran en el proceso de constitución como colegios profesionales, la aceptación e imagen social de la figura y la práctica de la intervención sociocultural en tanto praxis de la educación social parece no estar en discusión. No obstante lo que plantea serias dudas es la capacidad del Estado y las administraciones públicas de invertir en prácticas e instituciones educativas no institucionalizadas y por otra parte no consideradas socialmente como servicios de intervención prioritarias.

El neoliberalismo predominante pone en manos de la iniciativa privada los servicios y programas de intervención sociocultural en ámbitos tales como el ocio y tiempo libre, la formación cultural, las prácticas socioeducativas complementarias al sistema escolar e incluso la gestión de los servicios de asistencia e intervención

social básica. Al mismo tiempo esta corriente neoliberal supone una regresión en la capacidad de inversión del sector público lo que paraliza o ralentiza la implantación de programas y servicios.

La mayoría de los actores: asociaciones profesionales, centros de formación, investigadores...han consensuado la delimitación de una praxis social, la de la Educación Social estructurada a partir de tres ámbitos de intervención claramente diferenciados:

- A. El de la Animación sociocultural:
 - a. Educación en el tiempo libre
 - b. Intervención asociativa
 - c. Equipamientos y servicios socioeducativos
 - d. Equipamientos y programas para el desarrollo cultural

- B. La Educación de Adultos
 - a. Universidades Populares
 - b. Centros de Formación
 - c. Formación Ocupacional
 - d. Animación de la tercera edad

- C. La educación especializada:
 - a. Equipos base de intervención
 - b. Educadores en equipamientos: residencias, centros de día, programas de intervención primaria.

En el seno de estos ámbitos se encuentran enmarcados los distintos trabajadores que, de forma profesional, trabajan como Educador@s sociales:

- A. Animador@s y monitor@s contratados por equipamientos y empresas que ofrecen servicios en el campo del tiempo libre: ludotecas, casas de juventud, centros de tiempo libre, o en el campo de los servicios socioeducativos: albergues, centros mediambientales, centros de vacaciones, escuelas de verano...
- B. Animador@s y gestor@s de programas asociativos y de las Organizaciones no gubernamentales.
- C. Animador@s y gestor@s de programas públicos de animación, difusión y desarrollo cultural
- D. Animador@s gestor@s de programas en Universidades Populares y Centros de formación permanente de adultos
- E. Animador@s de la tercera edad
- F. Educador@s de calle
- G. Educador@s en equipamientos y servicios de intervención social
- H. Educador@s en centros penitenciarios

Pero, a pesar de que el abanico de servicios, programas y profesionales es bastante extenso, la realidad es que el panorama dista mucho de aquel al que apuntaba el impulso pedagógico de los años 80. La realidad nos muestra un panorama desigual, con grandes diferencias territoriales, sin una coordinación en cuanto a ámbitos, programas y profesionales que intervienen. Un conjunto de prácticas sociales que dista mucho de estar configurado territorialmente, así como de

dar una respuesta efectiva, generalizada y coherente a las múltiples y nuevas necesidades que plantea el sistema social en cada uno de sus contextos.

3. PERSPECTIVAS DE FUTURO

No obstante, el panorama descrito, las perspectivas de futuro no son del todo negativas.

En una sociedad caracterizada por una nueva realidad, que algunos autores definen como la segunda modernidad (Gimeno Sacristán 2001), y que se concreta en:

- un mundo globalizado, donde las estructuras económicas, la cultura y los problemas sociales son compartidos
- las migraciones que agudizan el efecto de la hibridación cultural
- la sociedad de la información, con grandes flujos de información, que facilita los contactos y la comunicación al tiempo que generaliza los estereotipos.
- una economía neoliberal que pone el énfasis en la intervención privada y el beneficio económico.

En este contexto se hace necesario un nuevo impulso pedagógico que, recuperando el discurso del profesor Pierre Furter, establezca un diálogo cooperativo entre la intervención escolar y la intervención no formal, contribuya a la desmitificación de los estereotipos sociales y culturales y ponga en marcha programas de desarrollo cultural basados en la planificación territorial y el equilibrio entre las dinámicas sociales centro-periferia.

Este nuevo impulso pedagógico ha de estar basado en:

- Una planificación territorial que responda a las demandas y necesidades socioculturales del territorio
- Un incremento significativo y racional de la inversión pública en el sector de la educación no formal.
- Una coordinación dialógica entre los sistemas de intervención escolar, mediático y sociocultural.
- Una adecuación de los sistemas de formación a los perfiles profesionales y las demandas y necesidades del sistema y las prácticas de la Educación Social.
- Un incremento significativo del número y perfil de los profesionales de la intervención sociocultural y socioeducativa.

Este nuevo panorama se concreta en:

- Unos servicios socioeducativos que ofrezcan actividades y programas complementarios al currículo escolar y que ofrezcan actividades en el tiempo libre que cumplan las funciones de custodia, creación cultural, ocio creativo y educación en el tiempo libre. Servicios financiados bien con aportaciones privadas por parte de los usuarios o mediante la aportación de fondos públicos.
- Unos programas descentralizados y territorializados de formación permanente, desarrollo cultural y participación ciudadana.
- Unos servicios y programas de mediación, comunicación y educación intercultural.

- Unos servicios de intervención social, educación de calle, servicios especializados, intervención primaria financiados con fondos de la Seguridad Social.

Es esta propuesta prospectiva un intento de superación, actualización y proyección del sistema de intervención socioeducativa que apuntaba el primer impulso pedagógico de los Institucionistas de finales del siglo XIX y que es una realidad en cuanto a sistema de intervención socioeducativa en los primeros años del siglo XXI.

4. BIBLIOGRAFÍA

Furter, Pierre; *Les Espaces de la Formation*; Ed. Presses Polytechniques Romandes; Lausanne 1983

Gimeno Sacristan, J ; *Educación y convivir en la cultura global* ; Ed. Morata, Madrid 2001

Romans, M.; Petrus, A.; Trilla, J; *De profesión educador(a) social*; Ed. Paidós; Barcelona 2000

Ruiz, Cándido (coord); *Educación Social, viejos usos y nuevos retos*; Ed. Universitat de València; Valencia 2003

Trilla, J; Gros, B.; López, F.; Martín, M. J.; *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*; Ed. Ariel Educación; Barcelona 2003

Viché, Mario; *Una pedagogía de la cultura, La animación sociocultural*; Ed. Certeza; Zaragoza 1999

Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica

Sobreponiéndose a un pasado en el que apenas existen referencias sobre los nexos que se establecen entre el quehacer pedagógico y el desempeño profesional, en las últimas décadas son abundantes las alusiones a quienes, en diversos ámbitos de la práctica educativa, ven reconocidos sus derechos y deberes como profesionales de la educación, ya sea en el interior del sistema educativo (como maestros, profesores, orientadores, pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, logopedas, etc.) o en otros espacios educativos y sociales (como formadores, pedagogos, educadores, monitores, animadores, etc.).

Al margen de otras consideraciones de naturaleza teórica, epistemológica, socio-laboral, académica, etc., posiblemente sea esta “demora” histórica lo que permite justificar muchas de las dificultades que todavía existen a la hora de lograr acuerdos concluyentes sobre el campo semántico de las profesiones y su proyección en la educación, recurriendo para ello al lenguaje del que habitualmente hace uso la Sociología de las Profesiones, aunque no siempre de forma unívoca.

De algún modo, en la medida en que el mundo de la educación se ha reducido a la geografía de la escuela, las preocupaciones por la profesionalización se han centrado casi exclusivamente en la figura de los profesores y en el desarrollo de sus competencias profesionales, poniendo énfasis en cuestiones relacionadas con su formación inicial y permanente, en su transición de la formación al trabajo, en el diseño y articulación de la carrera docente y, por extensión, en las repercusiones que el desempeño profesional ejerce en los procesos de reforma e innovación pedagógica, en la mejora de la enseñanza, el clima y la cultura institucional de los centros educativos o las dinámicas de cambio y transformación social. En todo caso, sin obviar los ecos que el oficio de maestro o la profesión docente tiene en el discurso de las Ciencias Sociales y de la Educación, en cuyo interior es frecuente apelar al “malestar” de los profesores o a su caracterización como un “extraño sociológico” (véanse, entre otros: Hoyle y Megarry, 1980; Esteve, 1987; Lerena, 1987; Fernández Pérez, 1988; Holly y McLoughlin, 1989; Villar Angulo, 1990; Fernández Enguita, 1993; Esteve, Franco y Vera, 1995; de Miguel y otros, 1996; Biddle, Good y Goodson, 2000).

Sea como sea, todo parece indicar que la profesionalización -entendida ésta como la acción y el efecto de profesionalizar una determinada ocupación humana- constituye, hoy más que nunca, un referente clave en la construcción de la identidad social de la educación y de los diferentes agentes -no sólo los profesores- que participan en su desarrollo de un modo intencional y sistemático. Una profesionalización que, al

igual que sucede en otras prácticas sociales, se admite desde el momento en que el quehacer educativo supone la prestación de un “servicio público”, mediante el que se da respuesta a distintas necesidades y demandas de los ciudadanos, satisfaciendo para ello una serie de requisitos, como son: configurarse a partir de un proceso formativo específico, demostrar o acreditar el dominio de ciertas competencias o habilidades, asumir responsabilidades ocupacionales o laborales diferenciadas, percibir una remuneración, actuar de acuerdo con un código ético y deontológico, etc. Todos ellos, en mayor o menor medida, siendo aspectos que se consideran sustantivos para que pueda concebirse la profesión como *“una característica de la cualificación de la persona, adquirida por formación o experiencia, cuyo reconocimiento social otorga derechos a ejercer ciertas ocupaciones retribuidas”* (Garrido Medina, 1998: 605).

Las profesiones como construcción social

De los profesionales se afirma que son personas que poseen una preparación, competencia y/o especialización en un determinado campo del “saber” y “hacer” públicos; a las que se valora y estima socialmente por la labor que realizan en beneficio de otras personas, recibiendo por ello algún tipo de compensación. De ahí que la profesionalización se nos presente a menudo como una meta valiosa y deseable, reflejo de un *“conjunto de procesos históricamente analizables, por medio de los que un grupo de profesionales demuestra su competencia en una actividad de relevancia social y es capaz de transmitir a otros tal competencia y de imponer su modelo frente a otros profesionales concurrentes con la ayuda del Estado: es decir, es capaz, a juicio de éste, de conservar el monopolio y las gratificaciones en orden a una solución de los problemas aceptados socialmente”* (Tenorth, 1988: 82).

Más que esto, como indican Sarramona, Noguera y Vera (1998: 100), cabe pensar que el mismo concepto de profesión es una construcción social, *“que exige ser estudiado en sus condicionantes sociales e históricos”*, a resultas de la imagen que unas personas tienen sobre su trabajo, de las percepciones que existen en la sociedad acerca de lo que hacen y de los servicios que prestan a los demás con sus contribuciones, siempre con relación a un determinado contexto social, económico, cultural e ideológico. Por lo tanto, añaden, *“parece razonable pensar que la profesión no consiste tanto en una lista precisa de rasgos que cumple un trabajo de forma fija e inmutable, sino un proceso continuo de búsqueda y perfeccionamiento para el logro de una serie de objetivos”*. Esta argumentación vendría refrendada por el hecho de que, como apunta Sykes (1992: 86), *“la significación del profesionalismo varía según las naciones, lo que sugiere que la historia y la cultura, las tradiciones y las instituciones han tenido una presencia poderosa en la emergencia de sus formas particulares; no se trata aquí de una dinámica inevitable basada, por ejemplo, en el crecimiento del conocimiento científico y la tecnología”*. Paradójicamente, el hecho de observar las profesiones y la profesionalización como el resultado de un proceso histórico, lejos de favorecer el análisis de su inserción en la Historia de las sociedades, ha suscitado serias discrepancias acerca del momento en que surgen y se consolidan, siendo complicado precisar cuáles constituyen las primeras manifestaciones de prácticas sociales homologables, salvando las distancias, a lo que hoy entendemos por profesión.

Aceptando las tesis de Durkheim (1985: 219), el origen de las profesiones puede rastrearse en las primeras comunidades que regulan y organizan la puesta en escena de

ciertas funciones públicas -de naturaleza administrativa, judicial, política, religiosa, económica, táctica, etc.-, aunque deba esperarse a la Roma clásica para que, con una división del trabajo mucho más marcada que en pueblos precedentes y con una organización social más asentada, se constatare la existencia de “importantes corporaciones de funcionarios (senadores, caballeros, colegio de pontífices, etc.), de los cuerpos de oficios, al mismo tiempo que se desenvuelve la noción de estado laico”. Aunque, como puntualiza el propio Durkheim en el “Prefacio” a la segunda edición de su *División del trabajo social*, en el que introduce “algunas observaciones sobre las agrupaciones profesionales”, es preciso tener en cuenta que “durante mucho tiempo las profesiones no constituyeron más que una forma accesoria y secundaria de la actividad social de los romanos”, al ser Roma, esencialmente, una sociedad agrícola y guerrera.

Para Elliott (1975: 26), distanciándose de Durkheim, la existencia de profesionales es más tardía, obligando -como mínimo- a situarse en las sociedades preindustriales, donde se atribuía el ‘estatus’ social más elevado a quienes no tenían que dedicarse a ocupaciones de las que se derivase la obtención de ingresos económicos o un valor directo en el mercado. En su opinión, al estar la posición social basada en títulos respaldados por la fortuna heredada, los profesionales aportaban al sistema socio-económico una contribución marginal, poco relevante si se compara con las aportaciones que realizaban los grupos más privilegiados -“rentistas”- de la sociedad. En este contexto, el profesional gozaba de un reconocimiento social equiparable al de los caballeros, ya que vivía sin realizar trabajos manuales y sin una relación directa con el mundo de los negocios: el “profesional” de este período, según Elliott, es un individuo que no trabaja para ser pagado, sino que es pagado para que pueda trabajar.

Antes o después, la burguesía europea y el desarrollo de las ciudades medievales tendrán un papel decisivo, ya sea en el surgimiento o en la definitiva consolidación, de las profesiones. De un lado, todavía en una fase constituyente, generando la necesidad de que determinados colectivos se agrupasen en función de intereses, sentimientos, ocupaciones, etc. que el resto de la población no compartía, de modo tal que “en casi todos los municipios, el sistema político y la elección de los magistrados se fundan en la división de los ciudadanos por grupos profesionales” (Durkheim, 1985: 25; citando a Rietschel). De otro, propiciando a través del desarrollo de la ciencia y la tecnología, de las primeras industrias y del comercio a gran escala, que la población tomase conciencia de los efectos que provoca la división del trabajo. Lejos de juzgar esta división como algo negativo, Durkheim (1985: 47) interpreta que la población verá en ella “la ley superior de las sociedades humanas y la condición del progreso”, siendo natural que dicha división se expanda a las funciones económicas, políticas, administrativas, judiciales, artísticas, científicas, etc. constatándose que no sólo en el interior de las fábricas se separan y especializan las ocupaciones hasta el infinito, “sino que cada industria es ella misma una especialidad que supone otras especialidades”.

A partir de la Revolución Industrial, la profesionalización ya se contempla como un fenómeno estrechamente vinculado a los procesos de cambio social y a la especialización del trabajo, adquiriendo un protagonismo que va mucho más allá del simple engarce que efectúan unas personas con un conjunto de tareas o actividades particulares. Consecuentemente, la profesionalización no responde tan sólo, como pretendían los utilitaristas, a una tendencia que procura la máxima satisfacción posible de las necesidades individuales o el aumento de la productividad, por muy importantes que éstas sean. Ahora, tanto las causas como las funciones que cumple la división del trabajo en la sociedad, incentivan el desarrollo de las profesiones y, con él, nuevos

modos de interpretar sus cometidos en el complejo escenario de dinámicas sociales que están profundamente afectadas por el aumento de la población y su progresiva urbanización; la diversificación de los sistemas que regulan las relaciones sociales; la tecnificación del mundo del trabajo y la exigencia de incorporar personal altamente especializado; la interiorización de nuevos códigos de comportamiento y de nuevas pautas de naturaleza moral; las transformaciones que se producen en la familia y en la vida comunitaria, etc. El concepto de “solidaridad orgánica”, que se añade al de “solidaridad mecánica”, para dar cuenta de la diferenciación social y de los mecanismos de estabilización a los que recurren las sociedades avanzadas, explicaría -según Durkheim- las razones profundas de lo que ocurre.

Sea como sea, desde los comienzos del siglo XX, el profesionalismo conforma un acontecimiento estructural de primera magnitud, llegando a percibirse su expansión como un claro exponente de los logros de una sociedad racionalizada y moderna, urbana e industrial. La sutil justificación de la división social del trabajo y sus efectos colaterales en la estratificación social -cuestionada por el pensamiento marxista-, determinará que las profesiones acaben siendo un factor decisivo en la evolución social, sobre todo en la civilización occidental (Prest, 1984). Desde entonces, aunque posiblemente ya antes, cabe pensar que ninguna profesión existe azarosamente: su presencia en la sociedad viene exigida por necesidades percibidas o sentidas por la población, por especializaciones requeridas por los avances que se producen en la ciencia y la tecnología, por demandas vinculadas a la reestructuración del sistema productivo, por la especialización en el trabajo y el papel que ésta desempeña en la articulación de las clases sociales... En definitiva, por un conjunto de circunstancias que explican como se ha ido delimitando históricamente el objeto específico de una profesión y su reconocimiento por parte de la sociedad (Estruch y Güell, 1976).

Para que dicho reconocimiento sea posible dando lugar a una nueva profesión, donde antes sólo había una tarea u ocupación, deberán superarse varias fases. Según Wilensky (citado por Elliott, 1975: 119-121), son etapas en las que de forma gradual se constatan hechos como los siguientes:

- El establecimiento de diversos procedimientos de instrucción y selección.
- La constitución de una o varias asociaciones profesionales para establecer modelos y normas de ocupación, y para encauzar las relaciones con otros grupos competitivos.
- La consecución del reconocimiento público en forma de apoyo legal para controlar el acceso a la profesión y a su ejercicio.
- La elaboración de un código ético.

Globalmente, son secuencias en las que se muestra cómo se produce la transición de la “ocupación” a la “profesionalización”, adoptando la estructura lógica de un proceso que se desarrolla a partir de la existencia de un grupo de personas que se comprometen con la realización de un trabajo, preocupándose por prepararse para desempeñarlo satisfactoriamente en beneficio de la comunidad y al que se dedican con la intención explícita de solventar un conjunto de problemas particulares. La congruencia entre lo que los profesionales hacen y lo que la sociedad espera de ellos, contribuye decisivamente a su legitimidad social e, incluso, a la defensa que de ella

puedan hacer ante las injerencias de otros colectivos con pretensiones similares (pseudo-profesionales, aficionados, voluntarios, etc.). Por lo demás, no satisfacer estas etapas, aún dándose otras circunstancias “a favor” de la profesionalización, podría suponer que un determinado colectivo no llegue a constituirse como un verdadero “cuerpo profesional”, creando una semi-profesión (Etzioni, 1966) o careciendo de suficiente entidad social. En ocasiones, y por diversas razones -pérdida de autonomía, conflictos con instancias externas, absorción de las funciones por otros profesionales, obsolescencia de las tareas desempeñadas o del conocimiento al que se recurre, etc.-, podrá cuestionarse su reconocimiento social, acarreando un proceso de verdadera “desprofesionalización”.

En opinión de Carr-Saunders -citado por Llovet y Usieto (1990: 20)-, a quién se considera como uno de los primeros científicos que abordó sistemáticamente los problemas de la profesionalización en los inicios del siglo XX, *“una escueta reflexión muestra que lo que ahora denominamos profesión emerge cuando un cierto número de personas practican una técnica determinada, cimentada en una preparación especializada”*; de lo que deduce que una profesión quizá pueda ser definida como *“una ocupación basada en un adiestramiento y educación intelectual especializada, cuyo propósito es suministrar servicios o consejos prácticos y experimentados a otros, a cambio de un honorario o salario”*. Esto explica que inicialmente el término “profesión” connotara dos elementos básicos (García Carrasco, 1983: 32): *“un conjunto de individuos que mantienen relaciones características y una organización peculiar de sus ocupaciones”*.

No obstante, la distinción entre ocupación y profesión no siempre es nítida, por lo que se ha procurado establecer algún tipo de diferenciación entre ellas. Para Garrido Medina (1998: 605-606) *“económicamente, la ocupación es la actividad productiva a la que se dedica el tiempo de trabajo remunerado. Si ésta se ejerce con una cualificación y habilitación idónea, coincide con la profesión de la persona que la realiza. La diferencia entre una y otra es relevante para el análisis socioeconómico, ya que la estructura social y la del sistema productivo dependen de las ocupaciones y éstas no son iguales a las profesiones de los ocupados. Pero como la profesionalidad es un valor, y dado que el enorme incremento del nivel formativo ha favorecido el crecimiento del subempleo, es frecuente que los encuestados respondan a la pregunta: ¿cuál es su ocupación? con su profesión, cuando ambas no coinciden y ésta tiene mayor prestigio”*.

Expresado de otro modo: la ocupación se asocia al conjunto de tareas que constituyen y delimitan la actividad productiva humana en un puesto de trabajo determinado, mientras que la profesión se refiere a la cualificación y habilitación requerida para que puedan desempeñarse ciertas ocupaciones, independientemente de que éstas se concreten o no en un puesto laboral; esto puede suponer que una persona esté habilitada como profesional careciendo de ocupación o que la ocupación que realiza no coincida con dicha habilitación. Por otra parte, es frecuente que la profesión se defina en función de la ocupación, refiriéndose a aquella como *“actividades ocupacionales”* (Hortal, 1997: 207) que desenvuelven un conjunto de personas que reúnen una serie de requisitos: prestar un servicio específico a la sociedad; dedicarse a ellas de forma estable, haciendo de esta dedicación un medio de vida; constituir un colectivo que ejerce control sobre sus ámbitos y sistemas de actuación; acceder al desempeño tras un proceso de capacitación teórica y práctica; estar acreditados para ejercer dicha profesión; cumplir fines individuales y sociales; etc.

También puede suceder -como analizan Sarramona, Noguera y Vera (1998: 102)-, a partir del concepto de profesión que maneja Freidson (1978: 15), que ésta se convierta en la genuina “ocupación” de un determinado espacio laboral, en el que un colectivo se instala haciendo demostración de su posición de predominio, decidiendo cuál es la esencia de su propio trabajo, instituyendo arbitrariamente sus competencias y convenciendo “*a los ciudadanos de que no hay otro modo mejor de garantizar un buen servicio en su campo de actividad que siendo ellos mismos quienes regulen las condiciones del mismo*”. La “ocupación”, en este caso, conlleva hacer uso de la profesionalidad para ejercer una presión corporativa sobre la ciudadanía, monopolizando el desarrollo de una determinada tarea, justificando diferencias y privilegios, legitimando intereses particulares y mecanismos de control desmedidos etc. De esta forma, la lógica de la profesión queda desvirtuada por el profesionalismo, en los términos en que éste y sus múltiples riesgos son estudiados por autores como Johnson (1972), Bledstein (1976), Larson (1977) o Martín-Moreno y de Miguel (1982).

La complejidad que se refleja en estas prácticas, pone de manifiesto que aún siendo apropiado relacionar el término “profesión” con un colectivo que posee un determinado nivel de formación, al que se reconoce su competencia y especialización en un campo definido, que se dedica a él procurando responder con eficacia y eficiencia a la confianza pública, que se siente legitimado por la comunidad a la que sirve... no puede pasarse por alto que también denota una categoría social con la que se otorga un ‘status’ a ciertos grupos, posibilitando que hagan uso de él en provecho propio, manteniendo o incrementando sus privilegios. Como ha señalado Popkewitz (1990), con independencia del importante servicio social que debemos reconocer a las profesiones, es forzoso admitir que muchas de las características que habitualmente les atribuimos son mitos legitimadores del poder y de la autoridad existente en una sociedad profundamente desigual. En esta misma línea, Fernández Enguita (1990: 149), alude a los grupos profesionales para referirse a colectivos autorregulados de “*personas que trabajan directamente para el mercado en una situación de privilegio monopolista. Sólo ellos pueden ofrecer un tipo determinado de bienes o servicios protegidos de la competencia por la ley*”. En su opinión, hay que diferenciar a los profesionales de los obreros, entre los cuales surgen las “semiprofesiones”, constituidas por asalariados sometidos a la autoridad de empresarios, pero que poseen ciertas dosis de autonomía y control sobre las condiciones de su trabajo, así como unos salarios relativamente elevados, lo que le sitúa en un ‘estatus’ social intermedio. La enseñanza, para Fernández Enguita, sería un ejemplo de semiprofesión.

Como ya hemos anticipado, en la configuración de una determinada profesión resulta imprescindible que quienes la practican puedan hacer uso de un conocimiento específico mediante el que, además de formarse o capacitarse, sea posible desarrollar algún tipo de aplicación. Pero, además, son precisos otros criterios o atributos, respecto de los que se ha alcanzado un relativo consenso (véanse, entre otros: Moore, 1970; Elliott, 1975; Feroso, 1978; García Carrasco, 1983; Carr y Kemmis, 1988; Touriñán, 1995; Riera, 1998). Y que, pueden resumirse en lo que sigue:

- *Disponibilidad de un ‘corpus’ teórico sistemático* (científico, tecnológico, metodológico, etc.), que se traduce en un conjunto de conocimientos más o menos organizado conforme a un esquema internamente consistente, en el que se apoyan las tareas y destrezas de quienes ejercen la profesión. Son, básicamente, conocimientos especializados que se requieren para “ser

competentes” en una actividad determinada, con un campo de acción en el que el profesional resuelve problemas que la aplicación de otros conocimientos especializados no resolvería con el mismo grado de idoneidad o competencia. La existencia de un cuerpo de conocimientos específico proviene de la investigación científica y tecnológica, así como de la oportuna elaboración teórica por parte de quienes constituyen el ámbito propio -o compartido- de cada profesión.

- *Una formación técnica reglada*, desarrollada a través de una preparación previa e institucionalizada, que capacita a quienes la realizan para explicar, optar, decidir y justificar las actuaciones asociadas a su función. Con frecuencia, dentro y/o fuera del proceso formativo, se requiere la demostración de las competencias adquiridas mediante la superación de pruebas de aptitud, sean éstas de naturaleza teórica, práctica o mixtas.
- *El reconocimiento social* de las actividades que llevan a cabo los profesionales o, en su defecto, de la utilidad colectiva del servicio afectado por el desempeño profesional; de esta forma, su quehacer se espera que responda al interés que muestra la sociedad por las tareas que realizan de modo regular y continuado. Dicho reconocimiento social requiere, generalmente, que orienten sus preocupaciones hacia la prestación de un servicio público, con la intención de satisfacer una o varias necesidades sociales de la población; en último término, son las demandas que ésta realiza las que otorgan validez social a una profesión, ya que de ellas depende que constituya o pueda constituir la base económica del individuo que la desempeña, proporcionándole prestigio, éxito o autoridad en su campo.
- La existencia de un colectivo, más o menos organizado en torno a *una “cultura profesional” diferenciada*, cuya articulación social permite trascender la esfera de lo particular y privado; su identidad colectiva genera distintas percepciones y representaciones sociales acerca de sus cometidos profesionales y laborales, los mecanismos de afiliación y acceso, el ‘status’ social asignado, etc. La cultura profesional se nutre de una serie de valores, normas y símbolos de los que se derivan creencias compartidas sobre lo que la profesión es o debe ser, patrones que guían la relación con los clientes y empleadores, hábitos de colaboración interna, estereotipos profesionales, nociones de carrera deseable, mecanismos de promoción, etc. Este colectivo puede -y, en ocasiones, debe- concretar sus dinámicas a través de corporaciones, asociaciones o/y colegios profesionales.
- *El respeto a un código de deontología y ética profesional*, en el que se expresan principios elementales que pautan el ejercicio profesional y su compromiso con la acción. De su elaboración y cumplimiento se infieren normas y derechos de los profesionales consigo mismos (auto-regulación de la conducta de quienes integran la profesión), con las personas (usuarios, clientes, pacientes, sujetos, etc.) que constituyen la referencia más directa de su trabajo, con las instituciones o entidades en las que prestan sus servicios, con otros profesionales o con la sociedad en su conjunto. Como recuerda Vilar (2000: 279-280), el “*código deontológico tiene como función orientar la excelencia de la profesión, es decir, crear una cierta cultura moral para*

garantizar que se cumple la función social asignada. Para ello, tiene un componente de aspiración, esto es, declara los ideales en los que los profesionales deben orientarse, y tiene también un componente normativo en el sentido de que determina las normas de comportamiento profesional”.

Con un planteamiento diferente, Corrigan y Haberman (1990) consideran que los elementos fundamentales de una profesión son esencialmente cuatro:

- La posesión de un conocimiento base: toda profesión posee un cuerpo de conocimientos y destrezas, fundamentado en la teoría y la investigación, además de en los valores y la ética profesional.
- Los controles de calidad, que se refieren a los procesos e instrumentos de evaluación a los que se recurre al objeto de asegurar que los candidatos poseen los conocimientos y destrezas requeridas.
- Los recursos, entre los que se incluyen los salarios, equipamientos, métodos y técnicas.
- Las condiciones de la práctica, a las que se considera como elementos que deben existir en la situación de trabajo, para que un profesional sea eficaz.

Finalmente, trazando un perfil más conceptual y con trazos más precisos, Hoyle (1980) ha identificado hasta diez cualidades que deben reunir las profesiones para ser consideradas como tales:

- Ser una ocupación que desempeña una función social.
- El ejercicio de esta función requiere un considerable grado de destreza.
- Esta destreza se ejercita en situaciones que no son rutinarias sino que en cada ocasión se han de abordar nuevos problemas en nuevas situaciones.
- Se necesita un cuerpo sistemático de conocimientos que no se adquiere a través de la experiencia.
- La adquisición de este cuerpo de conocimientos y el desarrollo de destrezas requiere un prolongado período de enseñanza superior.
- El período de formación y entrenamiento implica la socialización de los candidatos en los valores y la cultura de la profesión.
- Estos valores tienden a centrarse en el interés del cliente, y a veces se hacen públicos en un código ético.
- Es esencial que el profesional tenga libertad para poder juzgar y decidir en cada momento.
- Los componentes de la profesión se organizan como grupo frente a los poderes públicos.

- La duración de la formación del profesional, su responsabilidad y la dedicación al cliente se recompensa con un alto prestigio social y una elevada remuneración.

En líneas generales, todas las características que hemos presentado se encuentran reflejadas en conceptos de profesión como los elaborados -en nuestro contexto- por autores como Fermoso (1978: 157), quien la define como *“el conjunto de funciones públicas, socialmente valoradas, ejercidas por personas que han recibido una formación específica, se dedican preferentemente o exclusivamente a ellas, son dueñas de técnicas adecuadas, están organizadas asociativamente, disfrutan de autonomía laboral y se comprometen a cumplir la normativa vigente sobre su trabajo, por el que reciben una retribución económica”*; por Millán i Guasch (1995: 102), que concibe una profesión como *“un conjunto de conocimientos teóricos, aptitudes y habilidades prácticas que capacitan para ejercer una gama más o menos amplia de actividades o bien ocupar un conjunto de lugares de trabajo afines, previa obtención de la titulación y el reconocimiento formal y social de la referida capacidad”*. o, por último, por Sarramona, Noguera y Vera (1998: 100), quienes entienden por profesión *“aquel conjunto de actividades específicas que, fundamentadas en conocimientos científicos y técnicos, se aplica a la resolución de problemas sociales”*. Bien es cierto, que teniendo en cuenta que la naturaleza de estos “problemas sociales” es muy amplia.

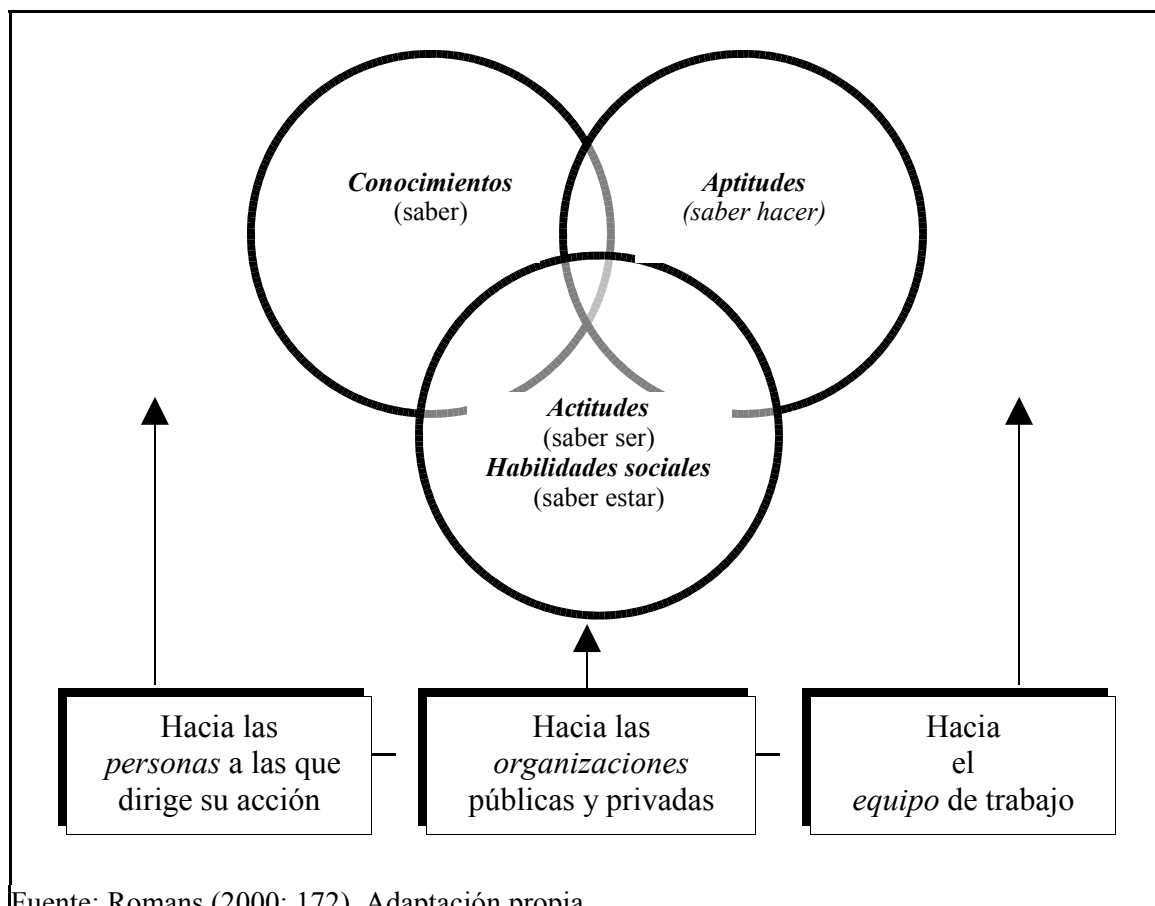
Los educadores-pedagogos sociales como profesionales de la educación

Aunque el grado de cumplimiento de lo que en los conceptos se señala varía de unas profesiones a otras, en ellos se refleja como en el perfil de una persona “profesionalizada” convergen una serie de atributos y competencias cuya delimitación viene dada por el “saber” (referido al bagaje de conocimientos científicos, metodológicos, instrumentales, legales, etc. que es necesario poseer); el “saber hacer” (relacionado con el desarrollo de las habilidades técnicas que posibilitan una aplicación adecuada de los conocimientos); el “saber ser” (relativo a las actitudes y a los estilos de comportamiento que se proyectan en la convivencia); y el “saber estar” (vinculado, fundamentalmente, a las habilidades sociales y a las capacidades de interacción, colaboración, etc. con otras personas e instituciones). Estas competencias, según Romans (2000: 172-173), deben orientarse hacia tres niveles preferentes: las personas a las que dirige su acción; las organizaciones tanto públicas como privadas; y el equipo de trabajo que debe constituirse y en el que los profesionales han de estar integrados (véase figura nº 1).

En líneas generales, son conceptos y criterios cuyos planteamientos satisfacen quienes se dedican a la Pedagogía-Educación Social y que, por lo tanto, posibilitan que puedan ser considerados como “profesionales” en este campo; lo que no obsta para que la definición de su estatuto profesional sea objeto de frecuentes controversias, dada la confusión todavía existente acerca de la multiplicidad de denominaciones, funciones, perfiles, competencias, responsabilidades, etc. atribuidas a quienes trabajan o desean hacerlo en los diferentes ámbitos que estructuran la acción e intervención socioeducativa. Y que, como es obvio, trascienden la mera distinción entre “pedagogos sociales” y “educadores sociales” para situar el debate en el amplio escenario de las “profesiones sociales”.

En este sentido, no puede soslayarse la preocupación que han mostrado diversos autores (véase, entre otros: García Carrasco, 1983; Touriñán, 1990 y 1995; Sáez, 1996) a la hora de dirimir “*si podemos aplicar el concepto de profesionalidad a la actuación educativa con los mismos parámetros que lo hacemos para otras actividades cuando resulta que la educación nos implica de manera tan directa a todos y existe desde que existe la humanidad misma*” (Sarramona, Noguera y Vera, 1998: 105). Con frecuencia es una cuestión que se resuelve identificando a los profesionales de la educación con los profesores o, como señala Touriñán (1990), con quienes son competentes y están habilitados en funciones pedagógicas, concibiendo éstas como actividades específicas basadas en el dominio de un conocimiento autónomo de la educación que permite generar decisiones pedagógicas, y cuyo concurso se considera necesario para satisfacer la demanda social de calidad en la educación. Las funciones pedagógicas a las que suele aludirse, dentro y fuera del sistema escolar, son esencialmente tres: docencia, apoyo al sistema educativo e investigación.

Figura nº 1
Competencias relacionales de los profesionales de la Pedagogía-Educación Social



Fuente: Romans (2000: 172). Adaptación propia.

Son funciones que aparentemente contemplan diversos ámbitos de actuación -lo escolar y lo extraescolar, el formal y el no formal, etc.-, tratando de integrar a todos los profesionales de la educación -refiriéndose al sistema educativo como una realidad mucho más amplia que el sistema escolar, o aludiendo expresamente al hecho de que la profesionalidad docente no agota toda la profesionalidad educativa-, es frecuente que

deriven en afirmaciones en las que se subraya que *“de los profesionales de la educación, no sólo podemos decir que ejercen su actividad en el sistema, teniendo como objetivo el propio sistema y la educación, sino también que se forman en el sistema; a través del sistema se hacen profesionales de la educación y el sistema mismo, en una buena parte, está en manos de profesionales”* (Tourrián, Rodríguez y Lorenzo, 1999: 67); o, como es el caso de Wanjiru (1995: 232), en las que se limita la función pedagógica profesional a quienes imparten enseñanzas, señalando al respecto que dentro de la profesión docente se pueden incluir *“tanto al maestro de primeras letras, como a los catedráticos y pedagogos de todo género”*.

Frente a cualquier visión restrictiva, reivindicamos la identidad del educador social y del pedagogo social como profesionales de la educación, cuya formación y función pedagógica trasciende el sistema escolar e, incluso, en sus alusiones más genéricas y ambiguas el “sistema educativo”, si éste no se equipara explícitamente a cualquier clase de institución educativa, realidad o ámbito de la vida cotidiana en los que sea posible generar y mantener vivo un proceso educativo. Con ello no pretendemos asimilar la Pedagogía-Educación Social a cualquier práctica educativa que tenga como escenario la sociedad ni conducir la profesión pedagógico-educativo-social hacia un profesionalismo sin fronteras. Más bien, al ser éstas todavía imprecisas o borrosas, se trataría de evitar su cierre de un modo artificioso o simplista, justo cuando la complejidad de “lo social” invita a la máxima apertura posible en los modos de conocer, reflexionar y actuar.

A propósito de esta cuestión, resulta oportuna la reflexión que introduce el profesor Ucar (1999: 302) acerca de la consolidación e institucionalización de la profesión de educador social -diríamos lo mismo del pedagogo social- en nuestra sociedad, cuando, entre otras cosas, parece producirse una *“supuesta homogeneización corporativa de los perfiles profesionales que actúan en la realidad social”*, en convergencia con la también supuesta *“delimitación y establecimiento definitivo de los ámbitos profesionales de intervención”*. Frente a este hecho, señala Ucar que *“la propia historia de la educación social muestra que se está, en estos momentos, en lo que podríamos catalogar como la adolescencia de la profesión. Muestra asimismo que, al proceso de autoafirmación -defensa y lucha de y por la profesión- y al, también proceso, de reconocimiento social de la misma por parte de la sociedad -academización y regulación de la formación a través de la incorporación de dichos estudios a la Universidad-, ha de seguir un largo camino en el que habrá que definir y redefinir continuamente la justificación; el objeto; los diferentes perfiles profesionales; los sujetos de la acción; los ámbitos de intervención; y, por último, las propias funciones de la profesión de educador social”*.

Por diversas razones, el tema de los “perfiles profesionales” en la acción-intervención social en general, y en la Pedagogía-Educación Social en particular, debe ocupar un lugar destacado en las preocupaciones de quienes procuran diferenciar, no sin dificultades, las tareas, deberes, riesgos, obligaciones, responsabilidades, etc., *“que conlleva un puesto de trabajo así como los requisitos exigidos a la persona ‘profesional’ que pretenda desarrollar ese trabajo”* (Rial, 1998: 299). Un tema, por tanto, que afecta directamente a la “identidad profesional” de los pedagogos-educadores sociales y a los modos de construirla; al menos si, como señala Barbier (1993: 289), se concibe el perfil profesional como *“el subconjunto de capacidades o de disposiciones específicamente producidas al término de las experiencias y trayectorias profesionales anteriores y específicamente movilizadas en situación profesional”*.

Los perfiles profesionales no sólo ayudan, como apunta Barbier (1993: 21), a distinguir entre el “*hombre en el trabajo*”, el “*hombre en la profesión*” y el “*ser profesional*”. Son, además, un elemento sustantivo en la búsqueda de la mayor congruencia posible entre el mero “*estar*” en una profesión y el “*ser*” profesional; un problema que ya inquietara a Donald Schön (1992) en su búsqueda de una profesionalidad reflexiva, considerando que ésta, más allá del uso que los profesionales hacen de una serie de capacidades y habilidades orientadas a demostrar su competencia, requiere que posean una personalidad moral y cívica que les permita mantener compromisos y responsabilidades colectivas con su entorno.

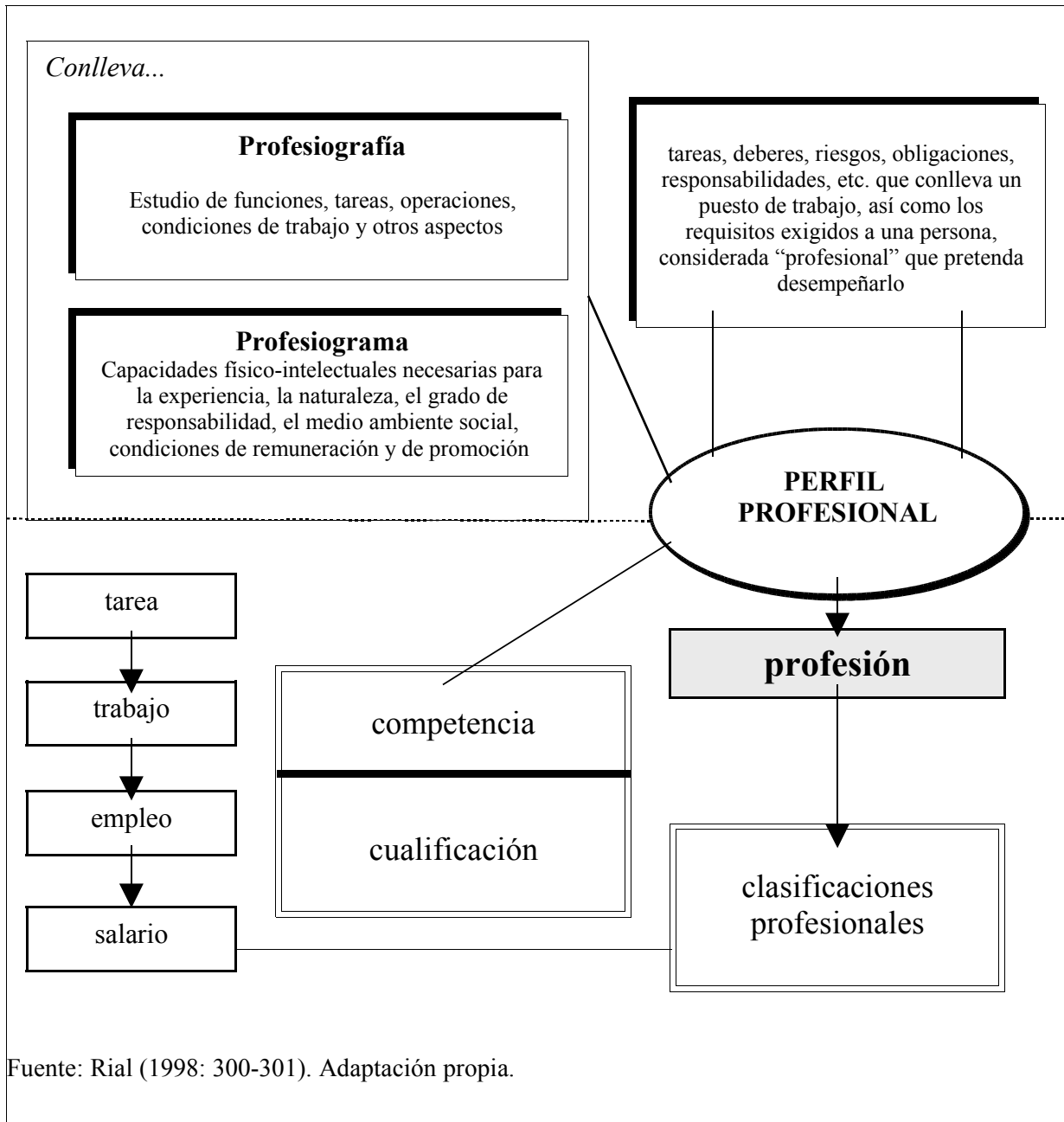
Complementariamente, cabe pensar que los perfiles profesionales constituyen un elemento sustantivo para avanzar en la distinción que debe establecerse entre los pedagogos-educadores sociales, otros pedagogos, otros educadores y otros profesionales sociales o socioeducativos (por ejemplo: los asistentes-trabajadores sociales, los psicólogos sociales, los maestros, los psicopedagogos, los sociólogos, los orientadores educacionales, los técnicos de animación sociocultural, los educadores familiares, etc.); además, y como un aspecto clave, podrá esperarse que ayuden a determinar los puntos de confluencia y divergencia entre los “educadores sociales” y los “pedagogos sociales”; una tarea a la que ya han contribuido de manera estimable, trabajos como los realizados por el profesor Jordi Riera (1998).

La elaboración del perfil profesional exige, según Rial (1998: 299-300), la realización de “*análisis exhaustivos y sistemáticos que describan y descompongan, por una parte, las funciones, tareas, operaciones, condiciones del trabajo y otros aspectos que en conjunto conforman un puesto de trabajo (profesiografía). Y, por otra, que identifiquen las capacidades físico-intelectuales necesarias, la experiencia, la naturaleza, el grado de responsabilidad, el medio ambiente fisiológico, el medio ambiente social, las condiciones de remuneración y de promoción (profesiograma)*”. Se trata, concluye, de dos campos que son conceptualmente distintos: el primero se refiere a las “*aptitudes laborales*”, mientras que el segundo alude a las “*aptitudes y características humanas*” (véase figura nº 2).

Con todo, no basta con que se efectúe una atribución mecánica o burocrática de cualidades profesionales y personales, o de funciones y competencias, a los profesionales de la Educación Social. Como ha señalado Juan Sáez (1996: 16), es imprescindible que cualquier pregunta que se formule sobre la identidad o el perfil profesional de quienes se preocupan y ocupan de la Educación Social -como, por ejemplo, las relativas a la formación que han recibido y la relación que ésta tiene con sus posteriores acciones profesionales, la interacción entre la teoría y la práctica, los roles y el ‘status’ que ocupan, la transición de la formación al empleo, etc.- tenga muy en cuenta que “*el tratamiento paradigmático es el único que puede dar respuesta global y comprensiva, hoy por hoy, a estas cuestiones en orden a poder efectuar alguna consideración sobre el mundo profesional del educador social*”. Esto es así, en la medida en que el tema de los modelos o enfoques educativos está muy relacionado con aspectos como los siguientes: la visión que se tenga de la profesionalización; la percepción que tienen los “prácticos” de sí mismos y de cómo desenvuelven su desempeño profesional; las estrategias metodológicas por las que optan y por las relaciones que mantienen con las personas; las interacciones que promueven con otros profesionales o con la sociedad civil; las interrelaciones que establecen con el poder político y las Administraciones Públicas; la importancia que otorgan a la formación y a

las relaciones teoría-práctica; los dilemas éticos y morales; las consecuencias sociales de las decisiones y actuaciones que se promuevan; etc.

Figura nº 2
Conceptos clave en la configuración de perfiles profesionales



Fuente: Rial (1998: 300-301). Adaptación propia.

trabajador social sepa que su intervención en un barrio carece de sentido si no compromete al colectivo de agentes sociales que viven con él; otra cosa es que el trabajador se convierta en dirigente de su movimiento ciudadano, y otra muy distinta que sea el agente político o el dinamizador político de un barrio. Sabemos que el tipo de dificultades con que trabajamos están generadas por unas situaciones sociales que no tienen explicación si no consideramos el conjunto de la situación social; sabemos que no podemos intervenir sin hacer intervenir a otros agentes, pero nos situamos en el terreno concreto profesionalizado de la intervención”.

El problema de la identidad profesional de los educadores-pedagogos sociales

Dentro de esta dinámica entendemos el papel de los profesionales de la Pedagogía-Educación Social no sólo como meros ejecutores de los proyectos o programas afectados por esa acción-intervención, sino también como verdaderos “animadores” de la conciencia social de la comunidad, promoviendo acciones que tiendan a mejorar la calidad de vida de todos los ciudadanos y, muy particularmente, la integración y participación de quienes son catalogados como distintos, inadaptados o marginados; profesionales, por tanto, reflexivos y críticos consigo mismos y con las realidades en las que intervienen. Al respecto, Geibler y Hege (1997: 221), insisten en que el pedagogo social, *“además de poseer las capacidades y el manejo óptimo de las demandas del mundo profesional cotidiano”*, también ha de ser capaz *“de reconocer las demandas de la praxis como lo que son y lo que realmente quieren ser”*, insistiendo en que *“la actuación profesional competente es más que una mera aplicación experimentada de métodos y procedimientos”*.

De partida, hemos de asumir que toda acción socioeducativa posee un alto grado de intersubjetividad, exponente -entre muchas otras cosas- de la propia personalidad del pedagogo-educador y de su autobiografía; por lo que *“una praxis profesional entendida exclusivamente como dominio y aplicación de sistemas de reglas, ahogaría la propia calidad de la relación entre pedagogo social y cliente (su estructura, su dinámica)”*. Un problema que Geibler y Hege (1997: 222) tratan de resolver poniendo un énfasis especial en la competencia reflexiva de los educadores sociales, ya que *“las formas y maneras actuales de encontrarse y situarse en la acción concreta... son explicables y comprensibles muchas veces retrocediendo a experiencias vitales previas”*. La *“competencia reflexiva”*, prosiguen, *“significa la capacidad del pedagogo social de integrar su propio desarrollo personal con sus rasgos más singulares y característicos en la actuación profesional”*.

Que la profesionalización socioeducativa no esté al margen de estas circunstancias, muestra hasta qué punto la identidad profesional de quienes se dedican a la Pedagogía-Educación Social se ve afectada por problemas que no existen en otros ámbitos profesionales más asentados, con más tradición y mayor reconocimiento (Ayerbe, 1995 y 2000; Romans, 2000; García Mínguez, 2001). Problemas propios de profesiones “emergentes” o “jóvenes”, a los que se añaden otros que tienen el inequívoco sello de “lo social”, con toda la complejidad que ello implica: dificultades para coordinar un trabajo en el que intervienen distintos profesionales, escasez de medios y recursos, precariedad laboral, desgaste físico y psicológico, excesiva dependencia del poder político, división entre “directivos” y “trabajadores de la acción”, escasa penetración de la cultura evaluativa, resistencias a la innovación, etc. En opinión de Mercè Romans (2000: 179-180) son factores o problemas que inciden en *“la indefinición del rol de educador en el ámbito de lo social, la difícil concreción de los objetivos educativos en el desempeño de su trabajo, y, por lo tanto, la imprecisión de las tareas educativas, es decir, la puntualización de las que se consideran o no susceptibles de ser implementadas por dichos profesionales”*.

Por lo demás, son problemas que no pueden entenderse al margen de una serie de rasgos característicos del quehacer profesional de los pedagogos y educadores sociales,

incidiendo significativamente en la construcción de una “cultura” y de un “entorno” socio-profesional en los que se singulariza una doble connotación profesiográfica: de un lado, son trabajadores sociales y, de otro, profesionales de la educación (Martínez Sánchez, 1995). Para Úcar (1999: 302-307), aludiendo expresamente a los educadores sociales -aunque mucho o casi todo lo que se indica es aplicable a los pedagogos sociales-, estos rasgos pueden resumirse en:

- La educación social *es una profesión joven*: a pesar de que existen antecedentes que remiten la acción socioeducativa a una trayectoria relativamente prolongada en el tiempo, es a partir de los años sesenta cuando comienzan a articularse y organizarse sus intervenciones dotándose de mayor continuidad y sistematicidad. Coincide este hecho, ya en los años ochenta y noventa, con la publicación de diversos trabajos científicos en los que se analiza la figura del educador social como un “profesional de la acción educativa en lo social”; a ellos se añaden otras contribuciones escritas sobre los perfiles profesionales que la integran, con una trayectoria más consolidada: animador sociocultural, educador especializado, educador de adultos, etc.
- Es también *una profesión nueva*: se señala con ello la necesidad de distinguir entre lo que eran “intervenciones artesanas”, a cargo de “agentes sociales voluntarios que carecían de formación específica para la acción e intervención social”, y lo que ya cabe juzgar como actuaciones profesionales ligadas a una formación específica, institucionalizada, fundamentada científica y técnicamente; por ello, se confía en que sus procedimientos y metodologías de intervención se ajusten más y mejor a las realidades en las que actúan, dando respuestas más eficaces a sus problemáticas.
- Es una profesión *convencionalmente creada* para posibilitar su reglamentación institucional. Se refiere Ucar a “*la forma cómo se hubo de definir, concretar o construir la profesión para posibilitar su reglamentación dentro del sistema educativo*”; ello requería integrar en la profesión de educador social “*diferentes perfiles profesionales que, a pesar de trabajar en un mismo ámbito -el social- recogen tradiciones sociointerventivas diferentes*”. En realidad, precisa Ucar, “*no existe un educador social que podamos definir como tal; que se constituya como educador medio o educador tipo. Vista la pluralidad de perfiles tiene más sentido hablar en plural que en singular al referirnos a la profesión de educador social*”. En su opinión, se trata de “*una profesión de profesiones*”.
- Es una profesión que *se centra en el ámbito de lo social*. Lo que significa decir que se trata de un ámbito que es, por definición, “*vivo, dinámico, multiforme, heterogéneo y complejo*”. Características todas ellas, indica Ucar, “*aplicables a la profesión de educación social*”.
- Es una profesión *viva, dinámica y multiforme*. Con esta afirmación se reconoce expresamente la existencia de un antes y un después de la Educación Social en España, diferenciando entre los que pueden identificarse como “*perfiles profesionales históricos*” (educador de adultos, educador especializado y animador sociocultural), sobre los que existía un notable consenso a finales de los años ochenta; y los ámbitos de intervención que emergen durante la última década, aludiendo expresamente al estudio realizado por Cacho Labrador (1998) en Cataluña: Atención Primaria, Infancia y Adolescencia, Justicia,

Drogodependencias, Educación y Formación de Adultos, Tercera Edad, Disminuidos y Salud Mental, Animación Sociocultural y Tiempo Libre. Esta evolución, dirá Ucar, “*constituye una buena muestra de la dinamicidad esencial de la profesión*”.

- Es una profesión *heterogénea y compleja*. Ambas cualidades conllevan reconocer la existencia de “*variedad de destinatarios, de situaciones y de problemáticas con o sobre los que el o la profesional de la educación social actúan*”. En este sentido, se señala como “*la educación social en nuestros días está constituida por una constelación de perfiles profesionales diferenciados y especializados en función -primero- de un cúmulo de espacios de acción e intervención social y -segundo- de una tipología de destinatarios que responden a situaciones vitales, problemáticas o no, extraordinariamente diversas*”.
- A pesar de su progresiva actualización a través de *diferentes perfiles profesionales*, la profesión de educador social surge de una *única formación inicial*.
- Por razones históricas y coyunturales, “*en la realidad actual de la profesión conviven dos tipos de profesionales bien diferenciados: los educadores y educadoras sociales que no han cursado la carrera de educación social y los diplomados universitarios que han ido ingresando en el mercado de trabajo desde el año 95*”. A esta diferencia se añade su pertenencia a generaciones distintas, con desiguales trayectorias vitales... “*lo que no puede obviarse desde la formación, dado que puede ser fuente de problemas convivenciales en la práctica profesional concreta*”.

Para Xavier Úcar (1999: 305-306) estos rasgos permiten extraer, como mínimo, tres conclusiones sobre lo que ha sido el pasado reciente de la profesión y, basándose en ellas, formular algunos planteamientos de futuro, que el autor transfiere al proceso formativo y, dentro de éste, a lo que suele considerarse como el principal escenario de aproximación y vivencia anticipada de la profesión: el ‘prácticum’. Literalmente, parte de estas conclusiones se presentan así:

1. “*Todavía existe en la actualidad un desequilibrio entre el conocimiento experiencial de los educadores y educadoras sociales respecto a los procedimientos, técnicas y metodologías de la intervención y la teoría sobre la educación social elaborada al respecto. Con otros términos, el desequilibrio se produce entre el ‘conocimiento tácito’ del que disponen los profesionales y el ‘conocimiento codificado’, disponible para la formación*”.
2. “*La profesión de educador social es a la vez respuesta y reflejo de la sociedad en la que se desarrolla... La variedad de perfiles profesionales de la educación social no es otra cosa que la respuesta a o el reflejo de una sociedad donde conviven problemáticas y destinatarios de la acción social, también muy variados*”.
3. “*La profesión de educador social tiene fronteras y límites imprecisos. Es muy permeable a la aparición de nuevos perfiles profesionales; se amplía a la vez que se amplían los espacios para la acción social; y*

cambia en respuesta a los cambios sociales”. A lo que Úcar añade: “esto no quiere decir, sin embargo, que la educación social sea etérea o inestable, o que carezca de un núcleo teórico identificable; significa que no puede ser concebida como algo cerrado o acabado, sino como un ámbito de intervención vivo, dinámico, abierto a dar y proponer nuevas respuestas y nuevas soluciones a las problemáticas que vayan apareciendo en una sociedad cambiante como la del final del milenio”.

Debe advertirse que en las expectativas y demandas que afectan al desempeño profesional de los pedagogos-educadores sociales convergen situaciones que, con cierta frecuencia, nos sitúan ante un rol contradictorio, al tener que identificar, conjugar y superar objetivos marcadamente contrapuestos (Martínez, 1995: 29): en primer lugar, el objetivo eficientista que imponen las estructuras burocráticas, siempre tendentes a destacar logros en términos de eficacia y competencia. En segundo lugar, el objetivo de la socialización de los individuos, que tiende a “integrarlos” en una sociedad inclinada a la “normalización” y al “control social” con la intención de etiquetar y ordenar a las personas en función de una escala de valores, de ciertos méritos y acreditaciones sociales. Y, finalmente, el objetivo propio y específico de una tarea educativa, que se basa en la importancia que los pedagogos-educadores sociales han de otorgarle a la autorrealización personal y colectiva de las personas con las que trabajan. En este sentido, se asume que la profesionalidad de los pedagogos-educadores sociales es un corolario de su formación inicial y continuada, pero también de su grado de humanización, personalización y sensibilización hacia las personas y los colectivos sociales que son, a un tiempo, sujeto-objeto de las prácticas pedagógicas que promueven.

Al igual que sucede en otras profesiones, tanto en sus manifestaciones internas como externas, los contornos socio-profesionales de la Pedagogía-Educación Social se construyen teniendo en cuenta las competencias, capacidades, funciones, tareas, etc. que se atribuyen a los pedagogos y educadores sociales con el propósito de orientar su desempeño profesional. Esto es así en la medida en que, de un lado, mucho de lo que la profesión elabora desde su interior se acaba proyectando en la sociedad mediante la adopción de unos determinados modelos de actuación, la utilización de ciertas técnicas y procedimientos, la aplicación de un código deontológico, etc.-; y, de otro, las propias realidades sociales, con sus correspondientes necesidades, demandas, problemáticas, conflictos, decisiones políticas..., obligan a que los profesionales efectúen una constante adaptación o revisión de sus perfiles formativos, laborales, metodológicos, retributivos, etc. para adecuarse a las nuevas situaciones y a las exigencias que éstas plantean.

Con frecuencia, la dinámica a la que conducen ambos procesos, obliga a redefinir los ámbitos de acción y las tareas que en ellos desempeñan los profesionales de la Pedagogía-Educación Social. Algo evidente si, como apunta Petrus (1994: 57), se entiende que necesariamente *“las funciones de todo profesional son coyunturales, es decir, están sometidas a la propia evolución de la sociedad en la que ejerce su actividad, así como también a la constante demanda de nuevas prestaciones”*. Por tanto, parece obvio que deberá evitarse conformar perfiles que incidan en observar a los pedagogos y educadores sociales como profesionales estáticos -de hoy y para siempre-, indiferentes a las cambiantes realidades sociales, seguros de haber alcanzado la “mejor” definición de su perfil profesional y del status que les corresponde en el escenario de las profesiones sociales e, incluso, de la educación. En opinión de Sáez (2003: 56), *“que la*

profesión de educador social sea una construcción en marcha significa que no existe una imagen del educador social perenne e inmutable, idéntico siempre a sí mismo, ni tampoco que la profesión es un logro finalista, alcanzado tras superar unos determinados estudios". Un logro que, en ningún caso, podrá alcanzarse al margen del necesario consenso sobre los ámbitos y las áreas que definen su quehacer educativo y social.

Como se sabe, toda profesión acota un determinado campo de actuación, respecto del que propone y desenvuelve un repertorio de competencias y funciones profesionales de quienes la ejercen, ya sea de modo preferente, exclusivo, compartido, subsidiario, etc.; y que, en el caso de los pedagogos-educadores sociales viene definido por su inequívoca vocación "educativa" y "social": profesionales que intervienen y son protagonistas de una acción social conducente a modificar determinadas situaciones personales y sociales a través de estrategias educativas (Petrus, 1994: 58); para ello han de asumir compromisos con determinados procesos de cambio social, dinamizando los grupos y colectivos sociales a través de la acción educativa, mejorando las relaciones entre los ciudadanos de una determinada sociedad, incidiendo en aquellas situaciones que puedan optimizarse a través de las prácticas educativas, etc.

Un buen ejemplo de cómo se percibe este compromiso nos lo muestran Guereau y Trescents (1987), en su libro *Educador de calle*, presentando de manera asequible la figura profesional del educador especializado de calle, años antes de que este "perfil" se integrara en lo que hoy conocemos como educador social. El testimonio que sobre su "identidad profesional" nos ofrecía Adrián Trescents -ya entonces uno de los educadores más veteranos, tras veinte años de experiencia en Cataluña-, desvela muchas de las difíciles y críticas funciones del educador que trabaja en un medio abierto (véase cuadro nº 1).

Cuadro nº 1
La identidad profesional del educador de calle

*“Como educador de calle tengo conciencia de que soy **Educador en medio totalmente abierto**.*

Y tengo conciencia de mis limitaciones, y cuanto más tiempo llevo entre los marginados, más comprendo cuán difícil es salir de la marginación y de la delincuencia.

Comprendo, vitalmente, cómo muchos marginados no quieren oír hablar de elementos e instituciones oficiales. Todo lo oficial, para ellos, huele a control, a represión, a largas horas de espera, a fichas, a preguntas interminables.

Deberán pasar todavía muchos años, antes de que puedan convencerse, por ejemplo, de que los Servicios Sociales están principalmente para servirles, para ayudarles, para que salgan de la marginación. Y nadie puede sacarles de su situación marginal, si ellos no lo quieren y no aceptan iniciar los pasos necesarios.

Debido al ambiente del Distrito en su parte del Raval y también en buena parte del otro lado de la Rambla, zonas ambas muy conflictivas y como he visto que difícilmente otros podrán dedicarse a los más asociales y delincuentes, me he señalado como objetivo primero de mi trabajo llegar a ellos, estar con ellos, convivir lo más posible con ellos, y participar de sus angustias como si fueran también mías.

Sólo así voy comprendiendo algunas situaciones completamente anómalas e impensables, que jamás pueden entenderse desde una mesa de despacho.

Hay niños, jóvenes, ... que nunca acudirán a los centros de esplai que se monten para niños y jóvenes; que nunca podrán participar en grupos y locales donde todo tipo de vida organizada está diametralmente opuesta a su manera de ser.

Ellos no van a la sociedad. Ni sienten necesidad de hacerlo. Hasta cierto punto, se encuentran bien donde están y como están: socializados en la disocialidad; desarrollados en el mundo marginal y delincencial.

Por este motivo hace falta que alguien de la sociedad llegue hasta ellos; que se mezcle con ellos, para comenzar un trabajo de interiorización capaz de despertar a nuevos horizontes.

Todo esto difícilmente pueden hacerlo los animadores de barrio, ni los educadores de “casals”, ni las asistentes sociales de la zona”.

Adrià Trescents

Fuente: Guerau y Trescents (1987: 107-108).

En sus connotaciones más genéricas, son competencias y funciones que ya se reflejan en los modos de definir a los “educadores” y “pedagogos” sociales, respecto de los que años atrás (Caballo, Candia, Caride y Meira, 1996: 45) significábamos que permiten observar dos perfiles diferenciados, aunque complementarios, en la formación y profesionalización en la acción e intervención socioeducativas, por lo menos en el caso español y a partir de la Reforma de los Títulos y Planes de Estudios universitarios que se emprende a mediados de los años ochenta. Ambos, anotábamos, “*coinciden en su caracterización como agentes sociales que asumen, desde una formación específica y con criterio profesional, la responsabilidad de promover y desarrollar iniciativas y procesos educativos que se identifican con la teoría y la praxis de la Educación Social: en la animación sociocultural, en la atención a la inadaptación y a la marginación social, en la Pedagogía del ocio y del tiempo libre, en la Educación de Adultos, etc. En el caso del educador social, con responsabilidades que posibilitan su trabajo en la concepción, dirección y gestión de procesos educativos en el plano tecnológico, muy cerca de los problemas y de los destinatarios; el pedagogo social amplía las anteriores*

competencias con el dominio de los fundamentos científicos -no sólo tecnológicos- de la profesión, incluso con obligaciones relativas a la formación, investigación, innovación y evaluación sistemática. Por lo demás, como diplomado universitario, el educador social es un profesional en el que se subraya su formación polivalente; el pedagogo social, como licenciado universitario, añade a esta cualificación previa una formación pedagógica específica”.

También con la intención de diferenciar ambos perfiles profesionales, Jordi Riera (1998: 64), ha conceptualizado al *educador social* como “*aquel educador especializado en procesos de educación social de personas, grupos o comunidades*”; la educación, en este caso, ha de ser entendida como “*aquella acción sistemática y fundamentada, de soporte, mediación y transferencia que favorece específicamente el desarrollo de la sociabilidad del sujeto (persona, grupo o comunidad) a lo largo de toda su vida, circunstancias y contextos, promoviendo su autonomía, integración y participación crítica, constructiva y transformadora en el marco sociocultural que le envuelve, contando en primer lugar con los propios recursos personales -tanto del educador como del sujeto- y, en segundo lugar, movilizándolo todos los recursos socioculturales necesarios del entorno o creando, al fin, nuevas alternativas*” (Ibíd.: 45). Mientras que el *pedagogo social* se identifica con “*el Licenciado en Pedagogía que investiga e interviene específicamente ‘en/desde’ el marco disciplinar de la pedagogía social, identificándose como profesión específica y científicamente reconocida*” (Riera, 1998: 174).

No obstante, y a pesar de los esfuerzos conceptuales que se han venido realizando para dilucidar los perfiles profesionales de ambas figuras, posiblemente con mucha mayor insistencia y logros en el caso del “educador social” que en el del “pedagogo social”, no parece que se haya avanzado significativamente en ese sentido. Tal vez, porque más allá de aspectos relacionados con su formación previa, con su ‘currículum’ académico y las titulaciones a que las que da lugar -Diplomatura versus Licenciatura universitaria; polivalencia versus especialización-; de las tentativas que se han hecho para una delimitación “apriorística” de sus respectivas funciones; o de las circunstancias concretas del desempeño profesional en algunas áreas de la acción-intervención social, en ciertas instituciones o entidades... estamos ante dos profesiones que todavía no han conseguido demarcar suficientemente sus respectivos estatutos profesiográficos. Un problema que se vive en el interior de la propia profesión (por ejemplo, cuando quienes se preparan para ella o quienes la ejercen son incapaces de diferenciar sus respectivos roles profesionales) y en el exterior de la misma, al no conseguir que la sociedad y sus “empleadores” distingan a un pedagogo social de un educador social, más allá de la titulación que acreditan en cada caso.

En el caso español, exceptuando las decisiones que se han adoptado en el mundo académico al crear la Diplomatura en Educación Social y mantener la Licenciatura en Pedagogía -implantándose en algunas Universidades itinerarios formativos o títulos propios con perfiles de Pedagogía Social-, aún no se han dado las condiciones que permiten abordar esta cuestión de modo satisfactorio, ante la relativa indiferencia del mercado laboral y las dificultades que tienen los “profesionales” de la Pedagogía-Educación Social para labrar y proyectar su propia “autoimagen”. Dificultades que también experimentan los centros formativos, de modo particular las Universidades, a la hora de diseñar sus respectivos planes de estudio y de procurar una cualificación teórico-práctica acorde con las “diferencias” que se presupone existen entre ambas titulaciones. La creación en Cataluña (1996), Galicia (2001) o Baleares (2002) de sus

respectivos *Colegios Profesionales de Educadores Sociales*, junto a otras iniciativas que, desde hace años, tratan de definir el *Estatuto Profesional del Pedagogo* y, en su caso, propiciar la creación de un Colegio Profesional de Pedagogos (como sucede con el recientemente creado en Cataluña), podrán contribuir a avanzar en la resolución del problema.

Por otra parte, no puede obviarse que la construcción de sus respectivas identidades, como “pedagogos” y “educadores” sociales, además de obligar a una comparación y diferenciación entre ambos perfiles profesionales, requiere que se amplíe este esfuerzo a otras figuras profesionales, consideradas afines: trabajadores sociales, pedagogos, psicopedagogos, psicólogos sociales, maestros, etc., con los que se producen frecuentes interferencias en el desempeño laboral, dada la complejidad de los procesos de acción-intervención social y las exigencias de interdisciplinariedad y multiprofesionalidad que ésta requiere, siendo factible -y deseable- la implicación en la misma desde diferentes referentes conceptuales y formaciones específicas. En este sentido, Riera (1998: 199) -aludiendo expresamente a las figuras del “educador social”, del “pedagogo social” y del “trabajador social”- considera que se impone la revisión y reorganización de algunos aspectos que guardan una relación directa con la identidad de estos tres profesionales, *“para superar algunas disfunciones o desajustes existentes, que provocan confusión e incluso malestar en las interacciones mutuas y con los otros profesionales de la acción social”*, comenzando por cuestiones que afectan a su formación inicial como profesionales y al esclarecimiento de las funciones específicas de cada uno de ellos, en lo que tienen de específico y en lo que comparten.

Al respecto, compartimos con Ortega (1999: 37) la importancia que ha de otorgarse entre los profesionales de las Ciencias Sociales a la interdisciplinariedad, a la colaboración y coparticipación en proyectos y acciones comunes: *“así, habrá que hablar más de finalidades sociales que de estatutos profesionales cerrados. En general, dentro de las ciencias sociales y profesiones sociales, no creo que sea conveniente establecer una ordenación rígida estudios-salidas profesionales, pues, dado el dinamismo de la sociedad actual, una asignación muy fija de competencias profesionales podría conducir a esclerotizar o, al menos, limitar un enriquecimiento progresivo o cortar posibilidades de futuro a esas carreras profesionales”*.

Sin embargo, intereses contrapuestos de muy diverso signo (académicos, políticos, laborales, históricos, profesionales, corporativos, etc.), que se manifiestan con cierta frecuencia en las percepciones y representaciones sociales que manejan diversos interlocutores, complican sobremanera esta tarea. Al respecto, cabe recordar las controversias que ya se suscitaron en los últimos años ochenta con motivo de la Reforma de los Planes de Estudio y las propuestas del llamado Grupo XV del Consejo de Universidades, a las que hacemos alusión en el capítulo que dedicamos a la “Pedagogía Social como disciplina académica”.

Anotamos, entre muchas otras y por expresar un parecer relativamente extendido -y, en este caso, publicado-, las observaciones que entonces realizaba Rodríguez Guerra (1990: 146), Profesor de Sociología de la Universidad de La Laguna a la luz de dicha propuesta: *“Observando la propuesta del Grupo 15, por otra parte, a uno no le queda claro qué podría ser un pedagogo escolar, un psicopedagogo o un educador social y cuál sería el ámbito profesional y laboral concreto de cada uno de ellos. Ninguno de ellos se corresponde con una profesión de entidad real. Tendríamos que inventarnos, por tanto, ese ámbito profesional y laboral y además conseguir que la*

sociedad/mercado de trabajo se los creyera y reconociera y éste me parece un esfuerzo condenado al fracaso. Un pedagogo escolar no puede ser menos que un psicopedagogo, un educador social, por utilizar las denominaciones propuestas, y otras cosas más. De la misma forma, un psicopedagogo tiene que ser un pedagogo escolar, un educador social y otras cosas más. Lo que es más difícil precisar es qué es/debe ser un 'educador social'. La educación, cualquiera que sea su ámbito y sus destinatarios es ante todo y sobre todo un proceso social, la educación, si algo es, es social. La distinción entre psicopedagogo y pedagogo escolar y educador social es, pues, absurda desde su misma base epistemológica. Ahora bien, si con el educador social lo que se pretende es formar redentores sociales, profesionales de la salvación de los drogadictos, alcohólicos, parados, mujeres, putas, gitanos, etc., esto es, lo que hasta hace unos pocos años se llamaba y era el objetivo de la Pedagogía Diferencial, me parece un disparate y un retroceso enorme en el desarrollo de la Pedagogía en el Estado español. Los problemas de estos colectivos no son, obviamente, básica ni fundamentalmente educativos. Son de otra naturaleza. Por otra parte, parece absurdo que el pedagogo se convierta en un Asistente Social, para eso ya están los Asistentes Sociales”.

Las valoraciones del autor, especialmente en lo que atañe a los pedagogos-educadores sociales, son una muestra palmaria del clima de opinión que existía y que, en parte, todavía existe respecto de su desempeño profesional y de las tareas que les corresponde desenvolver en la sociedad. Por fortuna, contrarrestados por las percepciones que desde hace años vienen realizando otros colectivos profesionales y académicos, como la *Asociación Internacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados* (AIEJI) -hoy de “Educadores Sociales-, la *Federación de Asociaciones Profesionales de Educadores Especializados*, así como por la mayoría de los profesores e investigadores que vinculan su quehacer universitario a la Pedagogía Social y a otros itinerarios pedagógicos que se muestran especialmente sensibilizados hacia su desarrollo futuro. De ahí que, aún cuando persistan las dificultades, puedan constatarse avances significativos tanto en el diseño curricular de los procesos formativos como en la normalización de sus responsabilidades profesionales, sobre todo en aspectos que se relacionan con el establecimiento de las funciones que les corresponde desempeñar, la delimitación de competencias y especialidades, las condiciones de acceso y regulación del ejercicio profesional, etc. Todo ello sin que se pase por alto, como señala Sáez (1998: 88), que “*el educador social no es una figura monolítica, idéntica a sí misma, representativa de todos los educadores del mundo... lo que existen son educadores sociales, cada uno fruto y resultado de su formación y experiencia y otras variables, pero también situados en contextos de trabajo que presentan condicionamientos concretos y específicos que demandan respuestas acordes*”.

No obstante, es preciso advertir que la necesidad de otorgarle sentido y función social a la profesión no debe inducir a que se confunda la figura profesional con los estilos posibles de trabajo (Vilar, 2001: 19), “*para evitar multiplicaciones innecesarias de personas que, en un intento de encontrar su espacio en el mercado del trabajo, acaban convirtiéndose en los profesionales inhabilitantes que ya describió Illich*”. Y, por tanto, ir a remolque de lo que dictan las circunstancias o de quienes ostentan verdadero poder en la configuración de la sociedad, ya sea en el plano político, económico, cultural, religioso o social. De ahí que también coincidamos con el profesor Vilar, cuando al reconocer la necesidad de seguir el rumbo de las políticas sociales, sugiere que ha de ser un seguimiento hecho “*desde una identidad construida, no desde una identidad permanentemente en obras*”.

Entre el sentido del “deber”, las responsabilidades públicas y la deontología profesional

Por lo que hemos expuesto, cabe pensar que si la identidad profesional de los pedagogos y educadores sociales ha de estar vertebrada en torno a los compromisos y responsabilidades educativas que adquieren ante la sociedad, buena parte de estas intenciones deberán reflejarse en su formación inicial. De hecho, muchos de sus planteamientos se han traducido en orientaciones o directrices que ya están presentes en los actuales planes de estudio, poniendo énfasis en que la preparación de los futuros profesionales ha de cimentarse en aspectos como los siguientes (véanse, entre otros: Merino, 1986; Sáez, 1993; Muñoz Sedano, 1994; López Herrerías, 1996; Romans, Petrus y Trilla, 2000):

- Posesión de un bagaje de contenidos socio-psico-pedagógicos básicos, contruidos, interpretados y explicados desde la interdisciplinariedad, fundamentalmente en el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanas. A lo que se añada una formación pedagógica especializada en aquellas áreas de acción-intervención educativa que delimitan el quehacer profesional de los pedagogos y educadores sociales: inadaptación y marginación social, educación de adultos, desarrollo comunitario, animación socio-cultural, ocio y tiempo libre, formación laboral y ocupacional, etc.
- Dominio de las técnicas, procedimientos, recursos, métodos y estrategias que posibilitan una acción-intervención socioeducativa concebida de un modo integral y complejo: conocimiento y análisis de realidades sociales, planificación y diseño de programas, implementación de iniciativas, evaluación de procesos y resultados, etc., sin obviar su adecuada contextualización y adaptación a las peculiaridades geográficas, socioculturales y económicas en las que han de ser adoptadas y aplicadas.
- Asunción de obligaciones éticas y sociales respecto de las personas, grupos y comunidades que se constituyen en sujeto y objeto de sus actuaciones educativas, exponente de un talante abierto, crítico y dinamizador de la sociedad y de los procesos de cambio que la afectan.
- Desarrollo de aptitudes, actitudes y comportamientos que garanticen un alto nivel de comunicación social, fomentando valores de solidaridad y cooperación, el sentido de los contactos humanos, la participación democrática, la inserción social, etc.

Más allá de la formación, o, si se prefiere, basándose en ella, también se ha insistido en que las responsabilidades profesionales que los pedagogos-educadores sociales deben y pueden asumir, vinculándose a tareas que les permitan satisfacer una serie de metas u objetivos de profundo calado pedagógico y social, entre los que suelen mencionarse los siguientes: facilitar los medios necesarios para que los sujetos con los que actúa puedan tomar conciencia de sí mismos y de la sociedad en la que viven, fomentando su integración; crear y mantener cauces de comunicación y desarrollo interpersonal e intergrupala, institucional y comunitario; promover situaciones que se orienten hacia una mejora de las realidades sociales en términos de bienestar personal y

colectivo; suscitar actividades e iniciativas de carácter formativo, cultural, artístico, deportivo... incentivando la participación y el protagonismo activo de todos los ciudadanos; reivindicar el respeto a los derechos individuales y colectivos, especialmente en personas afectadas por situaciones de riesgo o dificultad, mediando pedagógica y socialmente en su satisfacción; actuar educativamente en los problemas que son de su incumbencia, en el marco de lo que son considerados como realidades, ámbitos, áreas o contextos de su acción-intervención (Caride, 2003).

En cualquier caso, creemos que las actuaciones profesionales de los pedagogos-educadores sociales pueden y deben articularse de modo que constituyan una verdadera mediación entre las personas y los grupos sociales, las instituciones y los ciudadanos. Ello supone, de un lado, que las prácticas socioeducativas participen de una visión holística e integral, asegurando el máximo aprovechamiento posible de las potencialidades inherentes a los sujetos y de los recursos existentes en un determinado medio; y, de otro, que sus realizaciones se inscriban en un proceso en el que, como señala Sánchez Vidal (1999: 178), *“el interventor actúa... más como catalizador de esfuerzos y promotor de desarrollo (ayudar a otros a ayudarse a sí mismos) que como profesional que aporta directamente soluciones a los problemas”*, de tal forma que *“las personas y grupos son vistos como agentes potenciales (no como pacientes de problemas o receptores de soluciones diseñadas por los profesionales)”*.

Los derechos y deberes que “regulan” los códigos deontológicos o deónticos, en lo que presuponen de compromisos y responsabilidades de los profesionales *en y con* la sociedad, son elementos fundamentales en este proceso, en el que se inscriben invocando la coherencia de actuar profesionalmente ante las situaciones complejas y difíciles sin vulnerar la dignidad de los implicados; y que, como advierte Haynes (2002) en su apelación a los profesores y a la ética en la escuela, conlleva interesarse por las formas de interactuar con las personas, por las decisiones que se adoptan acerca de las necesidades y expectativas de los demás, o por cualquier aspecto que pretenda contribuir al bienestar social, transfiriendo a la educación a metas que presupongan mayores cotas de libertad y equidad.

En sus acepciones más clásicas, la deontología acostumbra a presentarse como la “ciencia de los deberes”. Así la percibimos en Kant, para quien la naturaleza correcta o equivocada de una determinada acción humana depende mucho más de la obligación o deber que la impulsa que de sus propias consecuencias. O en Jeremy Bentham, quien al equiparar la deontología a la “ciencia de la moralidad”, le atribuye el estudio de los deberes que han de consumarse para alcanzar el ideal de la máxima felicidad posible de los individuos. Sería precisamente a partir de este autor, superados los años centrales del siglo XIX, cuando la deontología comienza ser estimada como una disciplina descriptiva y empírica, que tiene por objeto determinar los deberes que han de cumplirse en determinadas circunstancias sociales, y muy especialmente en el desempeño de una profesión.

En esta perspectiva, el *sentido del deber* -indisociable de un código ético y moral que otorgue legitimidad a la Educación Social y a los educadores sociales en las múltiples tentativas que emprenden para satisfacer los derechos y necesidades de los ciudadanos- constituye un referente clave para la construcción de su identidad profesional. Máxime cuando, como apunta Vilar (2001), muchas de sus iniciativas nos sitúan ante una práctica educativa y social que no define solamente un marco de trabajo o una forma de especialización académica, sino y sobre todo, una experiencia

emocional, una esfera de compromisos y responsabilidades, un mundo de valores, una fuente de contradicciones y de sensaciones difíciles de racionalizar.

Para diversos autores, especialmente en el ámbito de las profesiones sociales, esto supone que además de conocer y aplicar “estrategias”, “métodos”, “técnicas” o “procedimientos” eficaces, exista una preocupación permanente por el trasfondo político, ideológico y axiológico de las acciones e intervenciones sociales que se promueven, a tenor de los intereses y de las finalidades que las motivan. Al respecto, no debe obviarse que la deontología, aún cuando podrá ayudar a los profesionales a tomar decisiones en situaciones ambiguas, complejas o conflictivas, regulando sus actitudes y comportamientos, e una vía privilegiada para *“construir un sistema de valores profesionales que orienten las actuaciones en el marco de unos principios morales”*, como también observa Vilar (2000: 282).

Coincide esta percepción con la importancia que se le ha atribuido a los códigos deontológicos en la configuración externa e interna de una determinada profesión, especialmente cuando se trata de precisar su rol en la sociedad, la convergencia o divergencia con otros profesionales (por ejemplo y en lo que atañe a los educadores sociales, con los “trabajadores sociales”, “pedagogos”, “psicólogos”, “maestros”, etc.), la naturaleza de la formación, la autonomía funcional y metodológica, etc.; y que, en su conjunto, parecen coincidir en asignarle dos funciones principales: de un lado, garantizar el reconocimiento profesional de quien vincula su quehacer laboral a una tarea específica, en la que suscribe una serie de principios y deberes que deben procurar ser coherentes con las funciones sociales que le son encomendadas; de otro, precisar las exigencias y responsabilidades que emanan de la práctica profesional, sugiriendo los comportamientos u orientaciones morales que se consideran más idóneos para proteger a las personas y a los colectivos que son objeto y/o sujetos de esa práctica. Cometido, este último, especialmente relevante para la Educación Social.

En todo caso, para que una profesión se dote de un código deontológico, o adopte/adapte explícita -o implícitamente- los códigos que regulan otras profesiones afines, es preciso que someta sus señas de identidad a un intenso escrutinio público, mostrando y contrastando su praxis en el contexto de otras profesiones -incluso en el sector del “voluntariado”-, con las que vienen a confluir o a distanciarse en sus cometidos socio-profesionales. Esto obliga a evaluar, entre otros aspectos, si existe o no una formación inicial que la sustente, si hay o no una conciencia colectiva de la profesión, si goza o no del reconocimiento de normas de conducta o de principios que aseguren su cumplimiento, si existe o no un consenso mínimo en torno a sus cometidos y aplicaciones, si conforma o no asociaciones profesionales, etc. Aspectos que, con frecuencia, propician una doble lectura acerca de su idoneidad, ya que como subraya Sánchez Vidal (1999: 162) “junto a la generalizada impresión de que son necesarios y convenientes, se desliza la crítica, no menos cierta y contundente por más infrecuente, a su escaso realismo práctico y a su tendencia a preservar más los privilegios de los profesionales que los derechos de sus clientes” De ahí que sea habitual distinguir entre los aspectos que tienen un carácter positivo (autorregulación, atribución de responsabilidades, consenso social, etc.) y los que son vistos como negativos (corporativismo, atribución de prestigio o status social, moralismo, etc.).

Según el profesor Pantoja (2002), entre las funciones positivas que pueden atribuirse a un código deontológico en la Educación Social cabe mencionar los siguientes:

- Delimitar los ámbitos de competencia de la Educación Social, sin caer en el corporativismo y teniendo en cuenta otros profesionales sociales, con las dificultades que supone deslindar sus respectivos campos de acción.
- Aclarar las responsabilidades del educador social respecto a si mismo, a la comunidad donde presta sus servicios, a las familias, a las empresas que lo contratan, a la sociedad en su conjunto.
- Dilucidar las orientaciones filosóficas o idearios generales que orientan la profesión, señalando los principios que de modo ideal deberían ser tenidos en cuenta con carácter permanente.
- Fortalecer el ‘status’ de la Educación Social y la de sus profesionales, posibilitando que sea un código público y conocido por la sociedad y, más en concreto, por los “usuarios” o destinatarios de los servicios educativo-sociales.
- Mejorar la calidad de las intervenciones, lo que supone vincular sus propuestas a una formación continua y a una reflexión constante sobre la práctica profesional.
- Proteger a los usuarios o sujetos de la acción-intervención socioeducativa de los abusos de los profesionales, por ejemplo en aspectos que afectan a su intimidad, a la conciencia subjetiva, a sus creencias o principios morales, etc.
- Enumerar las normas mínimas para el ejercicio profesional, entre los objetivos generales de la profesión y su filosofía subyacente, y las pautas mínimas destinadas a salvaguardar la dignidad y el honor de la profesión, de la Educación Social y de sus profesionales, los educadores y las educadoras sociales.

Entre los aspectos negativos o cuestionables, Pantoja señala fundamentalmente tres:

- Funcionar exclusivamente como un elemento decorativo, que le da prestancia a la Educación Social ante las demás profesiones y que suscita la consideración y el respeto de otros profesionales, pero sin que sus efectos trasciendan más allá del escaparate.
- Alimentar el corporativismo, defendiendo a ultranza *“lo propio de una profesión, sus competencias, para evitar todo tipo de intrusismo”*.
- Coartar el debate público entre los propios profesionales, y entre éstos y la sociedad. Cuando esto sucede, el código deontológico no parece pretender otra cosa que asegurar que sus profesionales tengan un comportamiento “correcto” y dócil, carente de iniciativas y substantivamente ortodoxo; lo que, como resulta imaginable, desvirtúa las cualidades emergentes de una profesión en vías de construcción.

En esta tesitura no puede pasarse por alto que hay profesiones en las que el énfasis que se pone en sus aspectos corporativos o privativos, cuestionando el papel que cumple la deontología profesional en un determinado espacio social, ya que parece preocuparse mucho más por delimitar, defender y legitimar la actuación de los profesionales que los compromisos y responsabilidades que les corresponde adquirir ante los ciudadanos, a los que identifican habitualmente como meros clientes, pacientes o destinatarios de su acción. En este caso, y al margen de otras consideraciones, el problema no reside sólo en la definición del perfil profesional sino, con bastante frecuencia, en la tipología de los modelos, enfoques, paradigmas, etc. a los que recurren y desde los que se reafirman como personas “técnica y profesionalmente competentes” para desempeñar una determinada tarea.

En el caso de los educadores y a las educadoras sociales, las tentativas que se vienen realizando a favor de la elaboración de un código deontológico de su profesión, permiten constatar, hoy en día, algunos logros, entre los que cabe destacar la propuesta que se gesta en octubre de 1995 en la Universidad de Deusto, en la que un equipo dirigido por el profesor Luis Pantoja viene dando forma a un proyecto de *código deontológico del educador y educadora social* que ha sido difundido y sometido a debate público a través de distintas vías (véanse: Pantoja, 1998; Rodríguez, 1999; Pantoja y Rodríguez, 2001).

En el esbozo de este código, como suelen presentarlo sus autores, se recogen una serie de principios y normas que deberán reconocer, sancionar y asumir los propios profesionales de la Educación Social, declarando expresamente que *“el educador social es ante todo y esencialmente educador. Por esto sus intervenciones educativas deben procurar siempre la aproximación directa y humana hacia las personas con las que trabaja, aceptándolas, comprendiéndolas y favoreciendo en ellas aquellos procesos educativos que les permitan un crecimiento personal positivo y una inserción crítica en la comunidad a la que pertenecen. Además, toda intervención socioeducativa en la sociedad en general debe ser global abarcando todas las facetas de la persona y sin olvidar la educación en valores como la tolerancia, respeto, justicia, paz, solidaridad, responsabilidad, etc.”* (Pantoja y Rodríguez, 2001: 94).

La importancia de estas aportaciones y, en su conjunto, de las reflexiones que se han realizando acerca de la ética en el quehacer profesional de los educadores sociales, es incuestionable. No obstante, especialmente si el código deontológico de una profesión tiene que ser concebido mucho más como un punto de partida que como un punto de llegada, creemos que es muy oportuna la recomendación que hace Jesús Vilar (2000: 292-293) en relación con la construcción futura de los códigos deontológicos, *“no tanto desde la profesión de origen como desde la problemática que se pretende erradicar”*. En su opinión, no será *“descabellado pensar, por ejemplo, en una ética de la acción social que incluya a todos los profesionales que participan en un equipo interdisciplinar en lugar de tener los códigos deontológicos del trabajador social, del psicólogo social, del educador social, del maestro...”*; aunque para eso, será imprescindible que *“la consolidación de las distintas profesiones esté asegurada y seamos capaces de pensar más en el otro -el ciudadano a quien se ofrece un saber- que en uno mismo -los profesionales que ofrecen ese servicio”*.

En ésta y otras propuestas la Educación Social se juega mucho de lo que representa su verdadera razón de ser, a resultas de un proceso histórico -dirá Sáez (2003: 56)- por el que una serie de actores sociales, desempeñando una ocupación, han ido

mostrando competencias y habilidades en diversas tareas: “*la estructura lógica de estas tareas no sólo ha deparado un conocimiento teorizado y sistematizado, sino que, además, ha aportado soluciones a necesidades y problemas sociales auspiciando la mejora de sus estrategias y capacidades, y fortaleciendo su status académico y laboral; a lo que se añade su progresivo reconocimiento en la sociedad*”. Sin duda, tal y como sugiere en su análisis, se trata de un proceso personal y colectivo que se traduce habitualmente en actitudes, conductas, comportamientos, etc. que deben sustentarse en la adopción de un código deontológico en el que se plasmen ideales, normas y derechos con los que los educadores y las educadoras sociales traten de garantizar el cumplimiento de las funciones que se han ido asignando a la profesión.

En este sentido, no podrá obviarse que en la Educación Social late un decidido afán reivindicativo (Caride, 2003): cohesionar a personas y sociedades en torno a iniciativas y valores que promuevan una mejora significativa del bienestar colectivo y, por extensión, de todas aquellas circunstancias que posibiliten su participación en la construcción de una ciudadanía más inclusiva, plural y crítica. De lo que se deduce y espera que ha de ser una educación que debe hacerse *en, con, por y para* la sociedad. En cualquier caso, asumiendo que se trata de una tarea profundamente desafiante y comprometida, exponente de un ejercicio profesional que debe mirar al futuro enfatizando el protagonismo activo de la sociedad civil, otorgando un importante protagonismo a los ciudadanos y a los principios que sustentan la ética pública, tal y como se deduce de las contribuciones hechas al *XV Congreso Mundial de la Asociación Internacional de Educadores sociales* y al *III Congreso Estatal del Educador Social*, celebrados conjuntamente en Barcelona en junio de 2001 y recogidas en las Actas editadas por el Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya (2002).

Al respecto, coincidimos con Adela Cortina (1998: 14) en la necesidad de revitalizar las profesiones, recordando cuáles son sus fines legítimos y qué hábitos es preciso desarrollar para alcanzarlos. “Virtudes”, dice ella, que permiten oponer al “ethos burocrático” de quien se atiene al mínimo legal al “ethos profesional”, de quienes compitiendo consigo mismos para ofrecer un buen producto profesional aspiran a la excelencia, “*porque su compromiso fundamental no es el que le liga a la burocracia, sino a las personas concretas, a las personas de carne y hueso, cuyo beneficio da sentido a cualquier actividad e institución social*”.

Referencias bibliográficas

Ayerbe, P. (1995): “Algunos problemas profesionales en la Educación Social”. *Claves de Educación Social*, nº 0, pp. 35-40.

Ayerbe, P. (2000): “La figura del educador social y otros profesionales de la educación”. En Amorós, P. e Ayerbe, P. (eds.): *Intervención educativa en inadaptación social*. Síntesis, Madrid, pp. 55-81.

Barbier, J.-M. (1993): *La evaluación en los procesos de formación*. Paidós-MEC, Barcelona.

Biddle, B. J.; Good, Th. L. y Goodson, I. F. (eds., 2000): *La enseñanza y los profesores*. Paidós, Barcelona (3 vols.).

Bledstein, B. (1976): *The Culture of Professionalism*. Norton Press, Nueva York.

- Caballo, M. B.; Candia, F. X.; Caride, J. A. e Meira, P. A. (1996): *131 conceptos clave en Educación Social*. Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Caride, J. A. (2003): “Las identidades de la Educación Social”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 321, pp. 48-51.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza (la investigación-acción en la formación del profesorado)*. Martínez Roca, Barcelona.
- Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya (2002): *Ética y calidad en la acción socioeducativa*. CEESC-FEAPES-AIEJI, Barcelona.
- Corrigan, D. y Haberman, M. (1990): “The Context of Teacher Education”. En Houston, R. (ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. MacMillan, Nueva York, pp. 195-211.
- Cortina, A. (1998): “Ética de las profesiones”. *El País*, viernes 20 de febrero, pp. 14.
- Durkheim, E. (1985): *La división del trabajo social*. Planeta-Agostini, Barcelona (2 vols.).
- Elliott, Ph. (1975): *Sociología de las profesiones*. Tecnos, Madrid.
- Esteve, J. M. (1987): *El malestar docente*. Laia, Barcelona.
- Esteve, J. M.; Franco, S. y Vera, J. (1995): *Los profesores ante el cambio social*. Anthropos, Barcelona.
- Estruch, J. y Güell, A. M. (1976): *Sociología de una profesión: los asistentes sociales*. Península, Barcelona.
- Etzioni, A. de (1966): *The Semi-professions and their organization*. Free Press, Nueva York.
- Fermoso, P. (1978): *Sociología de la Educación*. Agulló, Madrid.
- Fernández Enguita, M. (1990): *La escuela a examen*. Eudema, Madrid.
- Fernández Enguita, M. (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Morata, Madrid.
- Fernández Pérez, M. (1988): *La profesionalización del docente*. Escuela Española, Madrid.
- Freidson, E. (1978): *La profesión médica*. Península, Barcelona.
- Funes, J. (1994): *La nueva delincuencia infantil y juvenil*. Paidós, Barcelona (3ª reedición).
- García Carrasco, J. (1983): *La ciencia de la educación: pedagogos, ¿para qué?* Santillana, Madrid.
- García Mínguez, J. (2001): “Nuevos parámetros de profesionalización. Hacia el Perfil del Educador Social”. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. Nº 8 (segunda época), pp. 161-177.
- Garrido Medina, L. (1998): “Profesión”. En Giner, S.; Lamo de Espinosa, E. y Torres, C. (eds.): *Diccionario de Sociología*. Alianza, Madrid, pp. 605-606.

- Gleiber, K. A. y Hege, M. (1997): *Acción Socioeducativa: modelos/métodos/técnicas*. Narcea, Madrid.
- Guerau, F. y Trescents, A. (1987): *El educador de calle*. Rosselló Impressions, Barcelona.
- Hargreaves, A. (1996): *Profesorado, Cultura y Postmodernidad*. Morata, Madrid.
- Haynes, F. (2002): *Ética y escuela: ¿es siempre ético cumplir las normas de la escuela?*. Gedisa, Barcelona.
- Holly, M. y McLoughlin, C. (eds., 1989): *Perspectives on Teacher Professional Development*. The Falmer Press, Londres.
- Hortal, A. (1997): “Ética de las profesiones”. *Diálogo filosófico*, nº 26, pp. 205-222.
- Hoyle, E. (1980): “Professionalization and deprofessionalization in education”. En Hoyle, E. y Megarry, J. (eds.): *Professional Development of Teachers*. Kegan Page, Londres, pp. 42-54.
- Hoyle, E. y Megarry, J. (eds., 1980): *professional Development of Teachers*. Kegan Page, Londres.
- Johnson, T. (1972): *Professions and Power*. McMillan, Londres.
- Jover, G. (1995): “Líneas de desarrollo y fundamentación en el campo de la deontología de las profesiones educativas”. *Teoría de la Educación*, vol. 7, pp. 137-152.
- Larson, M. (1977): *The Rise of Professionalism*. University of California Press, Berkeley.
- Lerena, C. (1987): “El oficio de maestro (posición y papel del profesorado de primera enseñanza en España)”. En Lerena, C. (ed.): *Educación y Sociología en España: selección de textos*. Akal, Madrid, pp. 441-472.
- López Herrerías, J. A. (coord., 1996): *El educador social: líneas de formación y de actuación*. Edt. Guillermo Mirecki, Madrid.
- Llovet, J. J. y Usieto, R. (1990): *Los trabajadores sociales: de la crisis de identidad a la profesionalización*. Popular, Madrid.
- Martínez Sánchez, A. (1995): “Perfil del Educador Social”. *Claves de Educación Social*, nº 0, pp. 28-33.
- Martín-Moreno, J. y Miguel, A. de (1982): *Sociología de las profesiones*. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.
- Merino, J. V. (1986): “Exigencias de integrar teoría y práctica en la formación del ‘pedagogo social’: presentación de una experiencia”. *Educación*, nº 9, pp. 111-134.
- Miguel, M. de y otros (1996): *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Moore, W. E. (1970): *The professions: roles and rules*. Appleton, Nueva York.
- Muñoz Sedano, A. (ed., 1994): *El educador social: profesión y formación universitaria*. Edt. Popular, Madrid.

- Ortega, J. (1999c): "Educación Social Especializada, concepto y profesión". En Ortega, J. (coord.): *Educación Social Especializada*. Ariel, Barcelona, pp. 13-41.
- Ortega, J. (2003): "Realidades y desafíos". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 321, pp. 52-54.
- Pantoja, L. (1998): "Un esbozo de código deontológico del educador social". *Claves de Educación Social*, nº 4, pp. 41-48.
- Pantoja, L. (2002): "Funciones de los códigos deontológicos". En Col·legi d'Educadors i Educadors Socials de Catalunya: *Ética y calidad en la acción socioeducativa*. CEESC-FEAPES-AIEJI, Barcelona, pp. 161-175.
- Pantoja, L. e Rodríguez, I. (2001): "Un esbozo de código deontológico para educadores sociales: proceso de elaboración y situación actual". *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, nº 17, pp. 88-110.
- Petrus, A. (1994): "Los estudios universitarios de Educación Social: estrategias de actuación". En Muñoz Sedano, A. (ed.): *El educador social: profesión y formación universitaria*. Popular, Madrid, pp. 45-60.
- Popkewitz, T. S. (1990): "Profesionalización y formación del profesorado". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 184, pp. 105-110.
- Prest, W. (1984): *Why the History of Professions is not Written*. Professional Books, Abingdon.
- Rial, A. (1998): "Clasificaciones y perfiles profesionales". En Sobrado, L. (ed.): *Orientación e inserción profesional*. Estel-Universidade de Santiago de Compostela, Barcelona, pp. 297-330.
- Riera, J. (1998): *Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social. Un enfoque interdisciplinar e interprofesional*. Nau Llibres, Valencia.
- Rodríguez, I. (1999): "El educador social especializado, ética y profesión". En Ortega, J. (coord.): *Educación Social Especializada*. Ariel, Barcelona, pp. 163-170.
- Rodríguez Guerra, J. (1990): "El mercado de trabajo de los pedagogos y la Reforma de los Planes de Estudio". En Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación: *La reforma de los estudios universitarios en educación*. Universidad de La Laguna, La Laguna, 137-148.
- Romans, M. (2000): "Formación continua de los profesionales en Educación Social". En Romans, M.; Petrus, A. y Trilla, J.: *De profesión educador(a) social*. Paidós, Barcelona, pp. 149-277.
- Romans, M.; Petrus, A. y Trilla, J. (2000): *De profesión educador(a) social*. Paidós, Barcelona.
- Sáez, J. (coord., 1993): *El educador social*. Universidad de Murcia, Murcia.
- Sáez, J. (1996): "La profesionalización de los educadores sociales: algunas consideraciones introductorias". En López Herrerías, J. A. (coord.): *El educador social: líneas de formación y de actuación*. Guillermo Mirecki Editor, Madrid, pp. 11-21.
- Sáez, J. (1998): "Las funciones del educador social: algunas reconsideraciones actuales". En Beas, M. y otros: *Atención a los espacios y tiempos extraescolares. VIII Jornadas LOGSE*. Grupo Editorial Universitario, Granada, pp. 85-102.

- Sáez, J. (2003): "De la formación a la profesionalización". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 321, pp. 55-58.
- Sánchez Vidal, A. (1999): *Ética de la intervención social*. Paidós, Barcelona.
- Sarramona, J.; Noguera, J. y Vera, J. (1998): "¿Qué es ser profesional docente?". *Teoría de la Educación*, nº 10, pp. 95-144.
- Schön, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós-MEC, Barcelona.
- Sykes, G. (1992): "En defensa del profesionalismo docente como una opción de política educativa". *Educación y Sociedad*, nº 11, pp. 85-96.
- Tenorth, H. E. (1988): "Profesiones y profesionalización: un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones". *Revista de Educación*, nº 285, pp. 77-92.
- Touriñán, J. M. (1990): "La profesionalización como principio del sistema educativo y la función pedagógica". *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 141, pp. 9-23.
- Touriñán, J. M. (1995): "Las exigencias de la profesionalización como principios del sistema educativo". *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 164, pp. 1-27.
- Touriñán, J. M.; Rodríguez, A. y Lorenzo, M. M. (1999): "Profesionales de la educación: la condición de experto y la formación compartida en la diversidad". *Bordón*, vol. 51, nº 1, pp. 61-69.
- Ucar, X. (1999): "La profesión de educador social. Reflexiones sobre la dimensión práctica de la formación". En Estaban, F. y Calvo, R. (coords.): *El practicum en la formación de educadores sociales*. Universidad de Burgos-Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Burgos, pp. 209-309.
- Vilar, J. (2000): "Deontología y práctica profesional: límites y posibilidades de los códigos deontológicos". En *Ars Brevis* (Anuario de la Cátedra Ramón Llull de Blanquerna 1999). Universitat Ramon Llull, Barcelona, pp. 275-294.
- Vilar, J. (2001): "La ética en la práctica cotidiana de las profesiones sociales". *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, nº 17, pp. 10-26.
- Villar Angulo, L. M. (1990): *El profesor como profesional: formación y desarrollo profesional*. ICE Universidad de Granada, Granada.
- Wanjiru, G. Ch. (1995): *La ética de la profesión docente: estudio introductorio a la deontología de la educación*. EUNSA, Pamplona.

Las identidades de la Educación Social

José Antonio Caride Gómez

Catedrático de Pedagogía Social

Presidente de la Sociedad Ibérica de Pedagogía Social

Universidad de Santiago de Compostela

Educar y educarse en clave social

Con frecuencia, la Educación Social tiene el sentido de una práctica pedagógica en cuya apertura a la vida cotidiana, adentrándose en ese *“mar abierto e incalculable que es la educación”* (Núñez, 1999: 13), late un decidido afán reivindicativo: cohesionar personas y sociedades en torno a iniciativas y valores que promuevan una mejora significativa del bienestar colectivo y, por extensión, de todas aquellas circunstancias

que posibiliten su participación en la construcción de una ciudadanía más inclusiva, plural y crítica.

Procurando este logro e imaginando nuevos horizontes pedagógicos y sociales, al integrar lo “*educativo en la sociedad*” y “*lo pedagógico en el trabajo social*” (Orte y March, 2001), con ella se tratan de satisfacer dos objetivos principales:

- de un lado, incentivar el *papel educador de la sociedad*, vitalizando el potencial educativo de esta última mediante su progresiva evolución hacia una “sociedad educadora”;
- de otro, incrementar las *posibilidades socializadoras de la educación*, optimizando las oportunidades pedagógicas inherentes a una extensa red de ámbitos y agentes sociales (espacios abiertos, equipamientos culturales y deportivos, servicios personales y comunitarios, Administraciones Públicas, movimientos cívicos, etc.).

Con esta doble orientación se han ido trazando itinerarios que ponen el acento en la formación en valores cívicos; la acción-intervención educativa de carácter preventivo o terapéutico en problemas sociales que afectan a individuos, grupos y comunidades; la adquisición de competencias y habilidades sociales; la formación e inserción laboral; el tiempo libre y la acción sociocultural; la educación de adultos; el desarrollo comunitario, etc. En ningún caso, sin que estas prácticas educativas interfieran, antes bien se complementen, con las tareas que tienen asignadas otras instituciones sociales, como son la familia o la escuela.

Por lo demás, los diversos enfoques que vertebran la Educación Social, insisten en presentarla como una práctica socioeducativa comprometida con el desarrollo humano, el bienestar social y la calidad de vida. O, expresado en otros términos, como la vertiente pedagógica y educativa de un “trabajo social” que debe ser observado en toda su extensión, con capacidad para ofrecer respuestas reflexivas, estratégicas, profesionalizadas... a necesidades, demandas o problemas que nos afectan desde la infancia hasta la vejez; y que, inevitablemente, deben sustentarse en una educación que enfatice la participación de las personas en todas aquellas decisiones, iniciativas, experiencias, etc. que posibiliten su crecimiento como sujetos de la acción, contrarrestando su mera percepción como destinatarios o públicos de una determinada prestación, servicio o proceso de intervención.

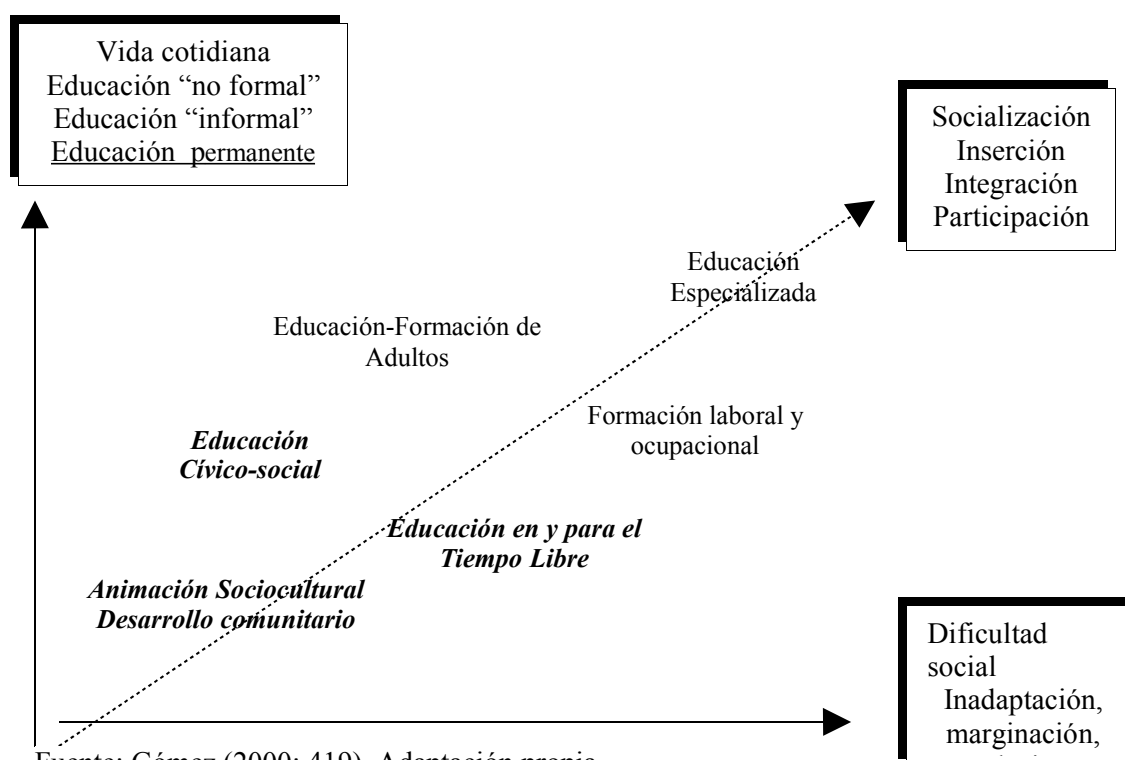
Aludimos, por tanto, a una educación que debe hacerse *en, con, por y para* la sociedad. No obstante, y lejos de limitarse a aceptar sus realidades, los modos de educar y educarse que propone también deben reflejarse en actitudes críticas *en y frente* a determinadas formas de ser sociedad, particularmente las que alientan, justifican o perpetúan las desigualdades, la discriminación, la exclusión y la marginalidad. Los continuos reajustes que se han ido produciendo en la sociedad -incluyendo la puesta en escena de políticas que garantizan los derechos civiles-, han contribuido decisivamente a generalizar estas aportaciones de la Educación Social, en muchos casos sorteando los obstáculos socio-económicos e ideológicos inducidos por el neoliberalismo.

Ámbitos para una formación integral

Lo que genéricamente conceptuamos como “Educación Social”, con frecuencia asimilada a lo que -desafortunadamente- se tilda como “educación no formal”, tiene en

sus ámbitos de acción-intervención socioeducativa un claro exponente de la naturaleza de sus propuestas y realizaciones, al constituirse en los ejes centrales de una identidad sustentada por distintas tradiciones pedagógicas y educativas. Para Miquel Gómez (2000), son ámbitos cuya configuración depende de tres variables interdependientes: el grupo de edad, la existencia de colectivos con necesidades singulares, y el contexto o la posición institucional, siendo su intersección lo que da lugar a la versatilidad de la Educación Social. Estos ámbitos, que se proyectan en el discurso teórico y las prácticas profesionales, pueden agruparse en seis categorías principales (véase figura nº 1):

Figura nº 1
Áreas o ámbitos de la Pedagogía-Educación Social



Fuente: Gómez (2000: 419). Adaptación propia.

iva mucho más comprensiva, los programas e iniciativas socio-educativas que se desarrollan a lo largo de todo el ciclo vital, aunque se ponga especial énfasis en la **Educación-Formación de Adultos**, incluyendo en este colectivo a las personas mayores. Sin que las categorías sociológicas que toman como referencia la “edad” violenten el sentido intergeneracional que define la Educación Social, a ellas se remiten muchas de las actuaciones que tratan de mejorar el bienestar de los individuos. Al concebir la educación como una experiencia global, en este ámbito se incluye un amplio elenco de experiencias encaminadas a conseguir que todas las personas, en cualquier edad, tomen conciencia de la realidad socio-cultural en la que viven, participando en ella de manera activa.

2. La **Formación Laboral y Ocupacional**, a la que se adscriben aquellas opciones formativas que procuran la inserción de personas y/o colectivos que tienen dificultades para incorporarse o mantenerse en el mercado laboral (población

activa sin empleo, sometida a procesos de reconversión profesional o laboral, que reside en zonas deprimidas, etc.), reforzando las políticas de igualdad, fomentando la capacidad de adaptación de los trabajadores y de las empresas, facilitando el aprendizaje de un oficio o de una especialización, etc. Los programas suelen centrarse en la obtención de destrezas, competencias y habilidades vinculadas a unos determinados desempeños laborales o a una ocupación definida, al objeto de favorecer la inserción y/o permanencia en la “vida activa”.

3. La ***Educación en y para el Tiempo Libre***, que dentro de lo que identificamos como ***Educación o Pedagogía del Ocio*** muestra las potencialidades educativas que existen en el “tiempo libre” de las personas: para construir nuevos aprendizajes, estimular la creación y la diversión, incrementar la participación social y el desarrollo de la personalidad, ya sea de cada sujeto (autorrealización) o de los espacios sociales en los que viven (la escuela, la familia, la comunidad, etc.). Reconociendo que el ocio es “*un derecho humano básico*”, se insiste considerarlo como un área específica de la experiencia humana, con sus beneficios propios (libertad de elección, creatividad, diversión, recreación, etc.); que debe ser estimado como un recurso clave para el desarrollo personal, social y económico: un aspecto importante de la calidad de vida, que comprende formas de expresión o actividad muy amplias al implicar actitudes, valores, conocimientos, destrezas y recursos.

4. La ***Animación Sociocultural*** y el ***Desarrollo Comunitario***. Con la ***Animación Sociocultural*** se resalta la trascendencia del quehacer educativo en procesos y prácticas socioculturales cuyas estrategias metodológicas promueven la iniciativa, auto-organización, reflexión crítica, participación y acción autónoma de los individuos en los grupos y comunidades de los que forman parte. Siendo una práctica que se preocupa mucho más por resolver problemas que por transmitir cultura, sus propuestas convergen con las del ***Desarrollo Comunitario Local***, al que se observa como un proceso de desarrollo endógeno, con el que se pretenden valorizar de forma integrada y sustentable los recursos locales, afirmando en cada persona su protagonismo como sujeto y agente de los procesos de cambio social, en su entorno inmediato, pero con la perspectiva de una sociedad cada vez más interdependiente y mundializada.

5. La ***Educación Especializada*** en problemas de exclusión, inadaptación y marginación social. Se identifica, genéricamente, con la acción o praxis socio-educativa orientada a favorecer la inserción social de personas que, por varias causas -físicas, psíquicas, sociales, etc.- se encuentran en situación de riesgo y/o dificultad consigo mismas y/o con su contexto vital. Es una acción-intervención que puede referirse a personas de todas las edades sometidas a un estado de inadaptación, marginación y exclusión, de minusvalía física o psíquica, de

personalidad, por situaciones generadoras de maltrato social a causa de la pobreza, la inmigración, el paro, las drogodependencias, etc. Las actuaciones educativas, de carácter preventivo, terapéutico, rehabilitador, etc., se desenvuelven en diversos escenarios sociales e institucionales: en la familia, la escuela, los grupos de iguales, etc.; en espacios abiertos como la calle, el barrio, el pueblo, etc.; en centros específicos o servicios especializados de atención a menores, drogodependientes, transeúntes, indigentes, etc.

6. La **Educación Cívico-Social**, en lo que ésta significa de promoción y formación en valores esenciales para la convivencia, el respeto a las personas y al medio ambiente, para las libertades y la participación social, etc., capacitando a todas y cada una de las personas para ejercer los derechos que son inherentes a la condición ciudadana. Una *Educación Cívico-Social* cuya vertebración ética, moral y política debe posibilitar una ciudadanía sin fronteras, activando actitudes y comportamientos democráticos, sustentados por el diálogo y la libertad de opiniones, la tolerancia, el respeto a la biodiversidad de la vida, etc. De este “educar para la ciudadanía” participan ideales, propuestas e iniciativas que impulsan diversas *educaciones*: Ambiental, Intercultural, del Consumidor, para la Paz y la Comprensión Internacional, la Democracia, el Desarrollo, la Salud, etc. En todas ellas se incluyen “contenidos” que se han incorporado a los sistemas educativos como ejes o temas transversales, afectando a la globalidad del curriculum, aunque también, y cada vez con mayor proyección social, a otros programas educativos que incentivan el papel educador de la sociedad e incluso la concepción de ésta como una verdadera sociedad educadora o pedagógica.

Son áreas o ámbitos en los que la Pedagogía-Educación Social promueve tareas, cometidos y funciones que, además de concebirla como un saber praxiológico, favorecen su desarrollo como una práctica educativa que se construye y reconstruye permanentemente, mediante actuaciones que comportan el estudio y análisis diagnóstico de realidades socioeducativas; la planificación y el diseño de programas; la organización, gestión y coordinación de iniciativas; el asesoramiento y la orientación de procesos de acción-intervención social; el seguimiento y la evaluación de programas; la formación de agentes sociales; etc. En todos ellos, tanto en el mundo académico como en el mundo laboral, por parte de quienes están más cerca de la formación o de la profesión (como educadores o pedagogos), existe un notable consenso sobre la necesidad adoptar enfoques interdisciplinarios y multiprofesionales, propiciando el trabajo en equipo, el entendimiento y la cooperación con otras disciplinas científicas y con otros profesionales de la acción-intervención social.

Para saber más

Gómez, Miquel (2000): “Sectors i àmbits d’intervenció de l’educació social. Aproximació conceptual”. *Temps d’Educació*, 24, pp. 409-425.

Núñez, Violeta (1999): *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*, Buenos Aires: Santillana.

Orte, Carmen y March, Martí (2001): *Pedagogía de la inadaptación social*, Valencia: Nau Llibres.

Parcerisa, Artur (1999): *Didáctica de la Educación Social*, Barcelona: Graó.

Petrus, Antonio (1997): “Concepto de Educación Social”, en Petrus, A. (coord.), *Pedagogía Social*, Barcelona: Ariel, pp. 9-39.

LA PROFESIÓN DE EDUCADOR SOCIAL: RETOS E INTERROGANTES

Gloria Pérez Serrano

UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Fernando López Noguero

Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)

La situación social en la que nos encontramos es un campo abonado para el despegue definitivo de la Educación Social y, consecuentemente, para la consolidación de la figura del educador social, ya que esta sociedad de principios de milenio que nos ha tocado vivir precisa de auténticos *agentes socioculturales y socioeducativos* (profesionales o voluntarios), agentes de cambio y transformación social, cualificados para una labor dinamizadora, de desarrollo y mejora.

Este fenómeno no debe extrañarnos ya que nuestro contexto social está sufriendo un proceso de modernización aceleradísimo en multitud de ámbitos (cultural, tecnológico, comunicacional, económico, relacional, etc.), por lo que se hace necesaria, y ahora más que nunca, una acomodación constante a los procesos de cambio social por parte de la educación, a fin de que ésta pueda responder a las demandas de nuevo cuño que van surgiendo en la comunidad.

Desde que la Educación es tal, siempre ha pretendido que la persona se socialice, es decir, se integre de manera efectiva en la sociedad que le ha tocado vivir, por ello el hecho educativo no es, o al menos no debe serlo, un proceso estático, debe evolucionar constantemente adaptándose a las transformaciones sociales que vayan apareciendo y la educación social está aportando mucho en este sentido.

De esta forma, en las más diversas áreas de posible intervención social se vienen produciendo en nuestro país de forma continuada desde hace varios años las actuaciones socioeducativas más diversas y variadas, dando respuesta a las demandas y necesidades de carácter pedagógico-social que de forma permanente formula la sociedad.

En efecto, en las últimas décadas, el contexto social ha sufrido una serie de procesos y cambios de todo tipo: económico, político, cultural, educativo, etc. Estas transformaciones han alterado radicalmente la configuración social, apareciendo en su seno realidades de nuevo cuño que tienen su campo de actuación en la educación social. Hablamos de realidades como *«estado del bienestar»*, *«políticas culturales»*, *«democracia cultural»*, *«educación a lo largo de la vida»*, etc.

No obstante, debemos hacer la importante salvedad de que, si bien es cierto que la Educación Social se encuentra en franca expansión, su desarrollo está condicionado, y lo estará en un futuro, por los recursos existentes, siempre magros en el caso de las estrategias y políticas sociales y, muy especialmente, por la toma de decisiones políticas sobre la distribución de los mismos.

1. ¿QUÉ ES UN EDUCADOR SOCIAL?

Las metas de transformación y cambio social que se esperan de la metodología propia de la Educación Social (a través de las posibilidades que ofrecen realidades como la animación sociocultural, la educación de adultos, la pedagogía del ocio y tiempo libre, etc.), sólo serán posibles en la medida que el educador social la facilite.

En efecto, según nuestra opinión, de esta figura dependerá en gran medida que la intervención social que se lleve a cabo tenga incidencia socioeducativa en el entorno en el que se desarrolla o, por el contrario, no pase de ser una oferta de comercialización y consumo sociocultural y/o socioeducativo.

En este sentido es de destacar cómo, al amparo de las promociones de educadores sociales que están surgiendo desde la implantación en 1991 de la titulación universitaria de Educación Social, se han ido creando en nuestro país diferentes colectivos de educadores sociales (APESA –Asociación Profesional de Educadores Sociales de Andalucía- o FEAPES –Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores/as Sociales- son claros ejemplos) que luchan por consolidar la figura, en

ocasiones algo imprecisa aún, del educador social estableciendo criterios claros de competencias, profesionalización, etc.

No obstante, debemos advertir desde el primer momento que la de educador social es una figura que hace lo posible, junto a otros agentes de cambio social, por proporcionar una respuesta cualificada a los problemas sociales.

En efecto, al ser tan complejas estas problemáticas humano-sociales que asolan la realidad de nuestra comunidad, en realidad aquéllas requieren de la aportación de diferentes profesionales para focalizarlas desde ópticas diversas y complementarias, dado que cada profesional aportará su visión de la realidad desde el campo que le es propio y en el que se halla específicamente cualificado.

La Asociación Internacional de Educadores de la Juventud en Dificultad (AIEJI) y el Instituto Internacional de Educación Especializada, define al educador: *«Por educador social se entiende la persona que, después de una formación específica, favorece, mediante métodos y técnicas pedagógicas, psicológicas y sociales, el desarrollo personal, la maduración social y la autonomía de las personas, jóvenes o adultos incapacitados o desadaptados o en peligro de serlo. El educador comparte con dichas personas las diferentes situaciones espontáneas o provocadas de la vida cotidiana, sea dentro de las instituciones residenciales o de servicios, sea en el ambiente natural de la vida a través de la acción continua y conjunta con la persona o con el ambiente»*¹.

No obstante, además de la intervención en situación de dificultad, el educador asume una responsabilidad de orden preventivo. No sustituye a otros especialistas terapéuticos ni a otras entidades educativas como la escuela o la familia, con las que está llamado a colaborar.

Como señala Lázaro (1995, 5), *«el hecho de valorar la Educación Social como respuesta a los problemas sociales, tanto formativa como socialmente cuestiona en lo fundamental la intervención “reeducadora” como prioridad, y potencia en su desarrollo los espacios de prevención. Conceptual y socialmente el énfasis no se focaliza en el sujeto, sino que paralelamente se tienen en cuenta las causas tanto individuales como del contexto»*.

Por su parte, el Parlamento Europeo (1985) define a los educadores como profesionales con identidad propia y función pedagógica, es decir, *«profesionales que realizan una tarea educativa y reeducativa a través de la convivencia cotidiana y métodos pedagógicos relacionales fuera de la vida escolar»*².

Para finalizar el abanico bibliográfico, el Instituto Asturiano de la Infancia y Juventud (2000) define la profesión de «educador» como: *«profesionales-titulados con diplomatura o similar encargados de la atención socioeducativa integral a menores, jóvenes y familias en situación de riesgo y/o exclusión social, que desarrollan las funciones propias del proceso de atención global (evaluación, intervención, inserción...) en todos los contextos (individual familiar, social e institucional) con el soporte de programas individualizados por caso, en cumplimiento de la Ley de Protección del Menor»*.

En suma, el educador social es un profesional que interviene en la acción social en orden a modificar determinadas situaciones personales y sociales por medio de estrategias y recursos educativos (Pérez Serrano, 2003: 141-142), una persona capaz de liberar al niño, al adulto, al anciano, al ciudadano, de ciertos obstáculos que puedan dificultar su autorrealización, una persona capacitada para realizar una doble labor:

- Elaborar una crítica al propio valor educativo de la sociedad y sus elementos o factores.
- Intervenir a fin de «asistir» y facilitar las conexiones objetivas del ciudadano con su medio.

Así, el educador social facilita el bienestar del ciudadano, entendiendo este bienestar como tener satisfechas sus necesidades sociales y educativas básicas y tener, a su vez, la posibilidad de desarrollar sus propias capacidades (Petrus, 1994: 186-187).

El educador social es un trabajador de lo social que trabajará en la atención directa y en el marco de la vida cotidiana, en el ámbito preferente de la educación no formal, con el objetivo de potenciar el desarrollo de los recursos del sujeto, así como facilitar su circulación en un entorno comunitario más amplio, de tal forma que logre su inserción social activa, y sus principales campos de actuación podrían quedar acotados por los siguientes apartados.

- Diagnosticar, en primer lugar, las necesidades socioeducativas que presentan sus usuarios, definiendo los objetivos educativos a alcanzar y elaborando proyectos de intervención pedagógico-social de carácter individual, grupal y/o sociocomunitaria. En cualquier caso se deberá optar por una intervención educativa ajustada a los programas y a los objetivos previamente propuestos. La labor del educador social será, pues, tras el análisis cabal de la realidad social, la programación, ejecución y seguimiento de acciones socioeducativas, siempre con una idea de proceso a largo plazo.

¹ Citado por Petrus (1994, 184)

² Documento BR/1386785

- Ampliar la capacidad cultural y de crítica de los usuarios, facilitando que el sujeto reflexione acerca de sus propias capacidades, limitaciones y posibilidades, capacitándolo para trabajar y cooperar en actividades de grupo. De igual forma es muy importante orientar a los usuarios a efectos de que puedan colaborar en la programación y ejecución de la intervención educativa, fomentando la iniciativa personal de los usuarios.
- Coordinar la intervención educativa con el trabajo de otros profesionales que inciden, o pueden incidir, sobre el usuario, implicando o haciendo participar en esa intervención a cuantos contextos sociales que envuelven al usuario se considere oportuno, aprovechando los recursos comunitarios que puedan ayudar a optimizar la intervención educativa.
- Desarrollar proyectos y actuaciones socioeducativas basadas en la metodología de la Animación Sociocultural, formando y manteniendo asociaciones, desarrollando diferentes actuaciones socioculturales en instituciones, trabajando con grupos o sectores de población que planteen nuevas formas de participación, etc. con los que realizarán tareas de dinamización cultural, siempre desde la perspectiva de la democracia cultural.
- Actuar en el ámbito de la educación de adultos y de la tercera edad, trabajando en pos de una atención socioeducativa que sobrepasa la alfabetización y la educación sociolaboral (la inserción laboral y ocupacional de jóvenes y adultos y la formación en la empresa) en un concepto que se dado en llamar “educación a lo largo de la vida”
- Intervenir a través de una comunicación individualizada o en grupo, con la finalidad de integrar en la sociedad a los sujetos que se educa socialmente. Para lograrlo, en muchos casos será preciso actuar sobre el sujeto, sobre la familia, sobre la comunidad, etc., adoptando estrategias capaces de lograr el equilibrio personal y la estructuración del yo de los usuarios, siempre con el objeto de capacitar al usuario para la adquisición de habilidades sociales que le permitan la autonomía personal. Esta actuación será necesariamente cuidadosa con aquellos sujetos particulares con problemas de adaptación que requieran un apoyo particular para integrarse en la red social.
- Actuar especialmente en el tiempo libre de las personas con las que trabaja el educador social, desarrollando un ocio creativo entendido como el conjunto de actividades que tienen lugar durante el tiempo libre y que se caracterizan por la gratificación que producen en quien las desarrolla, no impuestas desde el exterior de la conciencia personal. Este tipo de ocio permitirá proyectar la personalidad del ser humano y poner en funcionamiento, a través de las más diversas actividades, toda la creatividad de las personas con las que trabaja el educador social.
- Prevenir y tratar, desde una perspectiva socioeducativa, la marginación e inadaptación, fundamentalmente la infantil y juvenil (protección de menores, drogadicción, delincuencia, educación de calle, etc.). No obstante, previamente, el educador social debe detectar los sujetos y grupos que están en situación de riesgo o de inadaptación social, así como las causas que lo hacen posible.

En suma, estos agentes de intervención social tienen por objeto la educación social de las personas, los grupos y las comunidades; de igual forma también desarrollan intervenciones socioeducativas ante problemáticas humano-sociales muy diversas.

Los educadores sociales son agentes de cambio que buscan, desde una perspectiva socioeducativa, la transformación y el cambio social, especialmente a través de la implicación de los propios interesados, en un proceso constante de concienciación de la propia realidad y del diseño y ejecución de acciones concretas de mejora social.

Este profesional debe responder, técnica y cualificadamente, a las necesidades socioeducativas y culturales surgidas en los contextos en los que desempeña sus funciones, siendo la educación de carácter no formal el principal ámbito educativo por el que discurren sus actuaciones.

Por lo que respecta a sus funciones, al igual que las de cualquier otra titulación en intervención social, están sometidas a la propia evolución de la sociedad en la que ejerce su actividad, así como la constante demanda de nuevas prestaciones.

En efecto, las profesiones tan novedosas como la Educación Social, normalmente no tienen definidas con claridad las funciones que tienen que realizar. De ahí que existan una gran variedad de funciones que los educadores sociales están llamados a desempeñar, puesto que nos encontramos ante un profesional que debe responder a necesidades y demandas sociales siempre en evolución. Precisamente por ello, el educador requiere de una formación integral y polivalente.

No obstante, para introducirnos en el tema, es interesante hacer referencia de la opinión, en el II Congreso de Educación Social de 1998, de Días Carvalho (1998: 1) que indicaba que la

definición del educador social se articula con las funciones derivadas de la triple perspectiva de *actor social*, *educador* y *mediador social*. En tanto que *actor social* vive la complejidad de la vida social en un espacio social y tiempo histórico, siendo sujeto de un proceso de concientización a través del que asume la plenitud de su condición de persona y de ciudadano.

Como *educador* deberá confrontar con otras personas proyectos de vida alternativos y, también como ellos, viabilizar la posibilidad de que pueda elegir y construir proyectos de sentido. Como educador tendrá que asegurar no la imposición de un sentido sino únicamente su definición por el otro dando posibilidad al cuestionamiento, a la ponderación y a la decisión.

Por último, en tanto que *mediador social* debe enfrentar situaciones complejas, contradicciones dentro y entre cada nivel de los sistemas cultural, social, político y económico, y al tiempo garantizar la vinculación a proyectos, emprender relaciones interpersonales e intergrupales, como profesional que interpela la realidad de las organizaciones humanas.

En síntesis, el *decálogo de las funciones* a desarrollar por parte del educador social, sería el siguiente:

- Función detectora y de análisis de los problemas sociales y de sus causas.
- Función de orientación y relación institucional.
- Función relacionante y dialogante con los educandos.
- Función reeducativa en su sentido más amplio, pero nunca reeducación clínica.
- Función organizativa y participativa de la vida cotidiana y comunitaria.
- Función de Animación grupal comunitaria.
- Función promotora de actividades socioculturales.
- Función formativa, informativa y orientativa.
- Función docente social.
- Función económico-laboral.

Este decálogo no agota el abanico de actividades que debe desarrollar el «educador social», pero sí contiene las tareas más importantes del trabajo de intervención educativo-social de esta titulación. La prioridad de cada una de ellas dependerá de cuál sea la especialidad de educación social a que nos refiramos.

En cualquier caso, debemos señalar que las funciones que esta llamado a desempeñar el educador social podrían agruparse en: *funciones de coordinación* (de un equipo de educadores, de grupos juveniles, de actividades y programas), *funciones de seguimiento* (de adolescentes con fracaso escolar, de presos y expresos, de niños de acogida, protección y reforma, de otras personas y colectivos), *funciones de derivación* (hacia los recursos del barrio, de la ciudad, país) y *funciones de tratamiento* (de conductas inadaptadas, de problemas puntuales, de casos individuales, y/o grupales).

En este sentido, podemos señalar que primordialmente, existen una serie de *funciones eje* sobre las que giran el resto de actividades del educador social que son: la detección y análisis de las carencias y problemáticas de los sujetos, la intervención educativa en función de situaciones de riesgo y de los recursos existentes y, por último, la derivación coherente y clara de los casos que precisen de la intervención de otros profesionales especializados.

Así, desde una perspectiva social y cultural se demanda que el educador esté preparado para:

- Capacitar para la correcta y adecuada utilización de los componentes del proceso de comunicación, expresión, argumentación y negociación.
- Formar para poder desarrollar por iniciativa propia la capacidad de análisis y explicación de la propia condición sociocultural y sus determinantes.
- Potenciar las estrategias necesarias para saber situarse en el tiempo y en el espacio, tanto en la dimensión personal como grupal.
- Desarrollar el sentido crítico para facilitar los procesos de selección y elección de ofertas actuales.
- Capacitar para elaborar propuestas culturales propias de personas y grupos.
- Analizar y priorizar las ofertas culturales, desde su consideración respecto a la propia dimensión creadora, a las coordenadas del grupo de pertenencia y a los referentes culturales del medio próximo.
- Orientar el proceso formativo de las personas para que sean capaces de encauzarlo hacia su promoción laboral y su cualificación social.

Teniendo en cuenta lo anteriormente indicado al revisar la literatura sobre el tema, nos atrevemos a sintetizar las funciones a desempeñar por el educador social en tres aspectos que el trabajo de cada día demanda de estos profesionales:

1. Participación en la planificación general de los diferentes recursos y servicios.
2. Diseño, desarrollo y ejecución, evaluación y seguimiento de los programas educativos individualizados en todas sus etapas.
3. Coordinación con otros profesionales y/o equipos de otras instituciones que participan en la atención a los usuarios (salud, educación, empleo, ocio...)

En suma, un educador social deberá detectar y analizar las carencias, intervenir educativamente y derivar a otros profesionales los casos que precisen la intervención especializada.

2. ESPACIOS PROFESIONALES DEL EDUCADOR SOCIAL

Como ya hemos señalado con anterioridad, esta titulación se centra en la formación en los campos siguientes: educación no formal, educación de adultos (incluidos los de la tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, así como en la acción socioeducativa.

Los ámbitos de intervención, que también se pueden denominar *espacios profesionales*, hacen referencia a realidades muy diversas. Las que recoge el Real Decreto 1420/1991 de 30 de Agosto lo constituyen tres grandes ámbitos: educación no formal, educación de adultos (incluida tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, así como la acción socioeducativa. A partir de este momento, cada vez es más frecuente hablar de tres ámbitos de la educación social en España: la animación sociocultural, la educación permanente y de adultos y la educación social especializada.

Estas son áreas de intervención muy amplias y tal vez demasiado difusas, incluso según las propias universidades que ofertan esta titulación. Así, a juicio de la *Universidad Complutense de Madrid*³, los campos profesionales donde puede desarrollar su labor el educador social son, principalmente:

- La prevención y el tratamiento de la marginación e inadaptación infantil y juvenil: protección de menores, tutela de menores, drogadicción, delincuencia, instituciones penitenciarias, etc.
- La Animación Sociocultural: formación y mantenimiento de asociaciones y acción sociocultural en instituciones, etc.
- La educación de adultos y de la tercera edad.
- La educación sociolaboral: la inserción laboral y ocupacional de jóvenes y adultos y la formación en la empresa.

La *Universidad de Barcelona* sugiere, por su parte, los siguientes campos profesionales:

- Grupos o sectores de población que planteen nuevas formas de participación, con los que realizarán tareas de dinamización cultural.
- Sujetos particulares con problemas de adaptación que requieran un apoyo particular para integrarse en la red social.
- Personas adultas que necesitan una atención socioeducativa que sobrepasa la alfabetización⁴.

Por otro lado, la *Universidad Ramón Llull* señala estas salidas profesionales que ofrecemos a continuación y que puede servirnos también para acotar los ámbitos de intervención de los educadores sociales:

- Animador Sociocultural en centros cívicos y entidades socioculturales, en residencias de la tercera edad, actividades extraescolares, etc.
- Técnico en los departamentos de cultura, juventud, educación y bienestar social de la administración pública.
- Educador de calle y Animación en medio abierto.
- Director o Educador de centros de menores.
- Organización de actividades culturales o de Animación en prisiones.
- Educador en escuelas de naturaleza.

³ UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (1992). *Diplomatura de Educación Social*. Folleto informativo. Madrid: Universidad Complutense de Madrid

⁴ UNIVERSIDAD DE BARCELONA (1992). *Nous ensenyaments. Divisió de Ciències de l'Educació* (Folleto informativo). Barcelona: Universidad de Barcelona

- Programas de prevención de la marginación.
- Turismo social y juvenil.
- Programas de formación ocupacional.
- Atención a la infancia y adolescencia en peligro.
- Educación de adultos, etc⁵.

Finalmente, la *Universidad Autónoma de Barcelona* establece tres campos principales de actuación:

- Animación Sociocultural.
- Educación de adultos.
- La gestión cultural⁶.

Por su parte Parcerisa (1999:33) propone una clasificación muy personal de ámbitos de intervención, sin pretensiones de exclusividad:

- Animación o dinamización sociocultural, educación paraescolar o complementaria de la escuela y pedagogía del tiempo libre: actividades educativas de vacaciones, ludotecas, instituciones globales de educación en el tiempo libre, etc.
- Educación de personas adultas: educación básica, formación laboral y profesional, etc.
- Educación en sectores con problemáticas específicas: justicia juvenil, inadaptación social, inmigración y minorías, personas con discapacidades, etc.
- Intervención en los medios de educación informal: medios de comunicación, industria del ocio y de la cultura, la ciudad.

Para finalizar la relación de taxonomías de posibles ámbitos de actuación del educador social, el II Congreso Estatal de Educación Social (1998) delimitaba los siguientes espacios de intervención:

- *Ámbitos comunitarios*: los servicios de atención primaria y los servicios especializados.
- *Ámbitos institucionales*: las residencias, los centros abiertos y las instituciones cerradas.
- *Áreas*: de formación permanente e inserción social, ocio y educación.

Ahora bien, una vez realizada una exploración y una posterior reflexión, basada en el debate en tomo a la figura del educador social y su espacio profesional, coincidimos con Petrus (1994) en que sería conveniente reducir los campos de la intervención de esta figura propuestos por la Administración a los ámbitos y funciones siguientes:

- Ámbito de Animación Sociocultural.
- Ámbito de Educación Especializada.
- Ámbito de Educación de Adultos.

Aunque puede parecer que nos referimos a estas tres funciones como distintas y separadas, es obvio que en múltiples ocasiones forman parte de un todo social unitario y estructural de muy difícil desmembración.

A continuación hacemos una relación de lugares concretos en los que podría ser habitual la figura de un educador social. Del análisis de estos espacios o ámbitos donde es posible encontrar la presencia de un educador social, se desprende que su acción, pueden ser ejercidas:

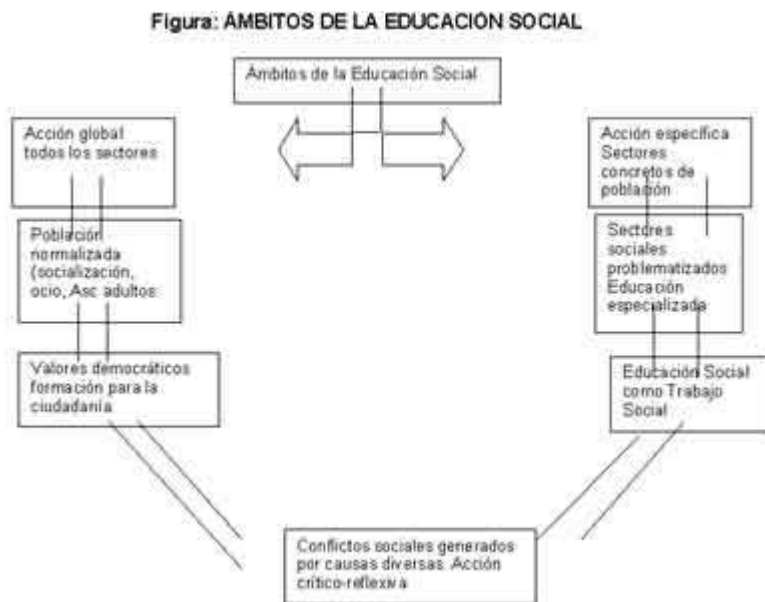
- Sobre un individuo concreto.
- Sobre un grupo determinado.
- En una realidad familiar.
- En el espacio de lo escolar.
- Un barrio o comunidad.
- Dentro de una estructura jurídica o de Servicios Sociales.
- En un espacio laboral o profesional.
- En función de lo cultural.
- En un sector de intervención especializada.
- Dentro de la sociedad en general.

Como puede apreciarse, existe una diversidad de ámbitos de intervención en el campo de la educación social. Pachón (1988:119) elabora una estructuración de esta diversidad de propuestas en áreas de

⁵ VV.AA. (1992). «Diplomatura Universitaria en Educació Social de la Facultat de Psicologia i Pedagogia 'Blanquerna' de la Universitat 'Ramon Llull'». En *ESTRIS Revista d'Educació del Lleure i Animació Sociocultural*, nº 55 II Epoca. Julio-Agosto. p. 30 Barcelona: Escola de l'Esplai de Barcelona

⁶ UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA (1992). *Diplomatura de Educación Social* (Folleto informativo). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

intervención y contextos. Por su parte, las áreas hacen referencia al *medio*: medio abierto (la calle), semiabierto (centros de día) y cerrado (centros residenciales, institucionales) y/o a la *población*: población en general, en los niveles de prevención primaria, secundaria y terciaria, y en los *grupos poblacionales*: asociaciones culturales y recreativas, talleres participativos, comunidad en general; *población tipificada como marginada*: personas con disminución física, psíquica, autismo, trastornos de personalidad, etc. Los *contextos* que establece son el barrio, los núcleos cotidianos (familia, escuela, núcleos asociativos, etc), y las instituciones específicas. En la figura siguiente se presentan globalmente los ámbitos de la educación social:



En resumen, las áreas y ámbitos de actuación del educador social son muy amplias, aunque podríamos resumirlas en cuatro aspectos principales:

- *Educación permanente de personas adultas.* El objetivo de este campo es que todos los individuos dominen la realidad sociocultural que los envuelve, orientándose hacia una amplia diversidad de actividades y destinatarios, actuando en todos los ámbitos territoriales-rural, urbano y semiurbano y en todos los campos formativos cívicos, familiares, de ocio, culturales, etc.
- *Formación laboral.* Intervención dirigida a la necesidad de actualización y cambio profesional que comporta la sociedad actual. Los parados, las personas que quieren acceder a un primer empleo, sectores desviados de la sociedad donde la formación laboral ejercería una función de readaptación, etc.
- *Educación especializada.* Este campo englobaría la readaptación de sujetos inadaptados: marginación, tercera edad, toxicomanías, problemáticas generadas por la migración, delincuencia, etc.
- *Animación sociocultural y tiempo libre.* Concebido como un método participativo que estimula y favorece la innovación cultural y genera dinámicas de interacción social entre los miembros de la comunidad, en este campo de intervención los principales objetivos son la adaptación e integración social, favoreciendo la cohesión y el crecimiento, desarrollo cultural, regulación de los intercambios sociales y culturales, etc. (Sarramona y Úcar, 1988)

3. LA PROFESIONALIZACIÓN DEL EDUCADOR SOCIAL

En general se prevén unas expectativas favorables para la diplomatura de Educación Social, puesto que ésta ha surgido en respuesta a demandas sociales concretas, a necesidades que no estaban suficientemente cubiertas con las carreras existentes. No obstante, hemos de señalar previamente que el educador social realiza funciones polivalentes en diversos sectores de la sociedad y que muchas

personas han desarrollado la actividad profesional de educador social antes que ésta se reconociera, puesto que la sociedad siempre se adelanta en sus demandas al reconocimiento social de una profesión determinada.

En todo caso, el perfil profesional de esta figura queda definido por las funciones que, a lo largo del tiempo, han sido competencia de figuras educativas similares (educación especializada, animación sociocultural...), sino también por otras de reciente aparición que han surgido en respuesta a las actuales demandas sociales que le han sido atribuidas paulatinamente.

Es evidente que, con el tiempo, no será suficiente atender a las necesidades procedentes de la realidad existente, sino que será preciso contemplar las políticas sociales y demandas que las distintas administraciones e instituciones con responsabilidad social y educativa pueden hacer a los organismos competentes para ofertar dicha formación.

Ahora bien, sea cual fuere el enfoque desde el cual contemplemos la «*actividad del educador social*», parece evidente que ésta viene determinada, principalmente, por dos ejes:

- El ámbito social de su trabajo.
- El carácter educativo de su intervención.

Aunque el campo de trabajo del «educador social» está condicionado por su propia historia y hoy nadie cuestione que su ámbito de intervención sea la realidad sociocomunitaria sin que ello suponga renunciar al tratamiento individual, creemos que lo específico de su perfil profesional es el carácter pedagógico de su intervención, orientada ésta desde una perspectiva crítica y transformadora de la sociedad.

La incorporación al sistema educativo de nuevas profesiones en Educación social debe ser «*profesionalizante*». Es decir, ir acompañada de la delimitación del perfil de cada una de las profesiones adaptada al campo laboral y de un currículum de formación adecuado al mismo. Como puso de relieve el II Congreso de Educación Social en 1998, esto facilitará la clarificación de las relaciones académicas y profesionales entre ellas y con otras próximas, tanto *en vertical* (por ejemplo, entre Técnicos y Diplomados en Educación Infantil o entre TASOC y Diplomados en Educación Social) como *en horizontal* (por ejemplo entre Diplomados en Educación Social y Diplomados en Trabajo Social). Para cumplir estos fines, parece necesaria la coordinación entre los responsables de la promoción de esas profesiones en los distintos niveles.

Desde el punto de vista sociológico el estudio de las profesiones ha consistido fundamentalmente en identificar las características que se manejan para distinguirlas de otras ocupaciones. En este sentido, la bibliografía ofrece abundantes criterios que tienden a compartir muchos elementos en común. Algunos de estos componentes destacados por Husen y Postiewaite (1992: 4.802) son:

- Un servicio social único, definitivo y esencial.
- Un énfasis en las técnicas intelectuales durante la ejecución de este servicio.
- Un largo período de formación especializada.
- Una amplia gama de autonomía tanto para el profesional individual como para el grupo ocupacional en su conjunto.
- Una aceptación por parte del profesional de amplias responsabilidades personales en los juicios que se hacen y en las actuaciones que se ejecutan dentro del campo de autonomía profesional.
- Un énfasis en el servicio prestado en vez de en las ganancias económicas de los profesionales.
- Una amplia organización autónoma de los profesionales.

Existen profesiones que controlan determinados elementos de la vida institucional, pero, a diferencia de otras épocas, no lo hacen a través del poder o de la fuerza sino de la producción de conocimiento.

El educador social normalmente ha satisfecho, en cierto modo, la mayoría de estos criterios pero en menor grado que la medicina, la arquitectura, la abogacía, etc., cayendo en consecuencia en lo que se ha denominado como «*cuasiprofesiones*» o

«semiprofesiones».

En lo que se refiere al educador social como profesional, la base de la profesionalización según Sánchez de Horcajo (1984: 116) «*está constituida por un conjunto de conocimientos, reglas, patrones organizativos, líneas de justificación de la acción, estrategias y técnicas interrelacionadas que determinan un "saber" y un "saber hacer", referido a las metas educativas. La profesionalización incluye no sólo el proceso de aprendizaje y la destreza en el manejo de los medios, sino la actualización y adaptación a las condiciones cambiantes de producción o ejercicio profesional*».

4. EL PRESTIGIO OCUPACIONAL DEL EDUCADOR SOCIAL

El prestigio ocupacional de una profesión es la posición de una ocupación respecto de otras ocupaciones. Cada profesión adquiere un cierto prestigio según la percepción general que de ella tiene la sociedad y la admiración que despiertan los miembros que desempeñan una determinada profesión.

El reconocimiento social del carácter profesional de una función, según Touriñán (1987: 11), se manifiesta en el mayor o menor grado de adquisición de unos determinados rasgos para la función que se ejerce. Los rasgos que caracterizan a la profesión frente a la simple ocupación -en los que coinciden diversos autores- son, básicamente, los siguientes:

- Realizar investigación teórica y práctica.
- Autonomía en las decisiones propias de su trabajo.
- Tipificar derechos y obligaciones profesionales.

Se entiende, por tanto, que no sólo se denuncia el carácter ocupacional de las funciones pedagógicas, sino que, además, se esgrimen argumentos para orientar la acción hacia el reconocimiento del carácter profesional de dichas funciones.

Para conocer el prestigio ocupacional de una profesión se le pide a diferentes individuos que asignen un orden de clasificación a una serie de ocupaciones y de este modo se puede constatar el grado de admiración y prestigio que le otorgan a dicha profesión.

Según Várela y Ortega (1984: 83) el sentido que los educadores sociales tienen del lugar que les corresponde en la estructura de clases «*viene determinado, fundamentalmente, por la profesión que desempeñan, por el status a ella adscrito y por lo que la misma significa en términos de movilidad social (esto es, en comparación con el origen familiar y con otras posiciones que eventualmente han podido ser ocupadas con anterioridad)*».

La intervención en el ámbito socioeducativo es un campo multidisciplinar que exige una práctica focalizada desde distintos espacios profesionales, planificada y coordinada con el fin de alcanzar las destrezas, técnicas, capacidades o competencias que la actividad requiera.

Si el educador social quiere tener éxito es necesario dar a conocer sus servicios a la sociedad de modo que ésta tome conciencia de que está capacitado para resolver problemas sociales.

El espacio profesional se conquista con la capacidad de resolver problemas adecuadamente. Para ello es necesario:

- Estar bien capacitado y aplicar las técnicas pertinentes.
- Ofrecer sus servicios a las instituciones que lo precisen.
- Demostrar que es capaz de realizar el trabajo con competencia profesional.
- Trabajar con calidad y saber insertarse en el equipo de profesionales el que se inserte.

El educador social debe estar bien formado, a fin de prestar un servicio a la sociedad. Debe atreverse a abrir caminos y lanzarse a la conquista de nuevos espacios profesionales, antes de que éstos sean ocupados por otros, pues la colonización del espacio profesional es un reto y un desafío que alcanzan los primeros que se lancen a ésta conquista con rigor y sistematización. La sociedad necesita profesionales competentes y otorga sus puestos a los mejor capacitados para resolver los problemas que demanda.

BIBLIOGRAFÍA

- ARROYO SIMÓN, M. (1995): «¿Qué es la Pedagogía Social?». *Bordon*, 257 (203-216).
- AA.VV. (2003): *Practicum*. UNED: Madrid.
- COSTA, M. y LÓPEZ, E. (1991): *Manual para el educador social*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- DÍAS DE CARVALHO, A. (1998): «Pistas para una formación-investigación de los educadores sociales». En VV.AA.: *II Congreso Estatal de Educación Social* (edición electrónica). Madrid: FEAPES.
- FEAPES (1995): *Presente y Futuro de la Educación Social*. En VV.AA.: *I Congreso Estatal de Educación Social*. Murcia: Universidad.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1988): «La profesionalización de los profesores». *Revista de Educación*, 285 (pp. 111-123)
- HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, J.N. (1992): *Enciclopedia Internacional de Educación*. Barcelona: Vicens Vives.
- LÁZARO, A (1995): *Presente y futuro de la educación social*. En *I Congreso Estatal de Educación Social*. Murcia: Universidad.
- LÓPEZ NOGUERO, F. (2000): *La formación del Animador Sociocultural*. Huelva: Ágora
- LÓPEZ NOGUERO, F. (2003): «Educación Social y Universidad: la diplomatura de Educación Social» En REYES, M. y TIRADO, R: *Educación y ciudadanía en la sociedad del conocimiento*. Huelva: Universidad (pp. 81-91)
- MARCÓN, P (1994): «La Formación de los educadores sociales». En MUÑOZ SEDANO, E. (Coord): *El educador social: profesión y formación universitaria*. Madrid: Popular.
- MEDINA RUBIO, R. (2001): *Teoría de la Educación Social*. Madrid: UNED
- PACHÓN IGLESIAS, C (1988): *Manual de Pedagogía de la inadaptación social*. Barcelona: Dulac Ediciones.
- PARCERISA, A. (1999): *Didáctica de la Educación Social*. Barcelona: Grao.
- PÉREZ SERRANO, G. (2003): *Pedagogía Social/Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Narcea: Madrid.
- PETRUS, A. (1994): «El educador social y el perfil del educador social». En SÁEZ CARRERAS, J. (Coord.): *El educador social*. Murcia: Universidad (pp.165-214).
- QUINTANA CABANAS, J. M. (1984): «Los aspectos sociales de la educación». En Sansvisens, A. (Dir): *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona: Barcanova.
- QUINTANA CABANAS, J.M. (1986): «La Profesionalización de la Pedagogía Social». *Pedagogía Social*, (pp. 39-48).
- SÁNCHEZ DE HORCAJO, J. (1984): «Profesionalización del maestro rural». *Revista de Educación*, 274 (pp. 115-136).
- SARRAMONA, J Y ÚCAR, X. (1988): «Areés d'interenció en educació social». *Educar*, 9. Barcelona: Universidad (pp. 27-35).
- SENENT, J.M. (1994): *Los educadores sociales en Europa*. Valencia: Universidad.
- TENORTH, H.E. (1988): «Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones». *Revista de Educación*, 285 (pp. 72-91).
- TOURIÑÁN, J.M. (1987): «Función pedagógica y profesiones de la Educación». *Revista Bordón*, 266 (pp. 31-51)
- VARELA, J. y ORTEGA, F. (1984): *El aprendiz de maestro*. Madrid: MEC.

NUEVOS CAMPOS PARA LA EDUCACIÓN SOCIAL: EL EDUCADOR SOCIAL EN LA EMPRESA PRIVADA

¿Por qué los educadores sociales soñamos especialmente con trabajar para la administración pública?
¿Por qué pensamos que el resto de opciones siempre nos proporcionarán peores condiciones? ¿Por qué nuestra profesión es una gran desconocida? ¿Por qué hemos de cerrar nuestro campo de actuación a trabajar casi exclusivamente con colectivos en riesgo de exclusión social, asociaciones, ONG's y poco más? ¿Por qué la empresa privada no puede ser una gran oportunidad para los educadores sociales?

Las asociaciones y ONG's que emplean a la mayoría de los educadores sociales, se nutren de fondos públicos y, en ocasiones, pequeñas cuotas, que, como tales, representan recursos muy limitados para su sostenimiento. Esto ocasiona que estas instituciones, generalmente, ofrezcan empleos mal remunerados, de escasa duración y reconocimiento social y con una calidad de medios que no es la más adecuada. Ante estas condiciones, la administración pública parece la única opción para paliar la temporalidad y las malas condiciones laborales de los educadores sociales.

Es importante concienciarse de que hay más salidas que las asociaciones, las organizaciones sin ánimo de lucro y la administración pública. La Educación Social, como Ciencia Social que es, proporciona una formación interdisciplinar con unos contenidos y con un perfil muy adecuado para la empresa privada: una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas.

Según el R. D. 1420/1991 (BOE 01/10/1991) que establece la titulación universitaria oficial de la Diplomatura de Educación Social, su campo de intervención es la educación no formal en general. Concretamente, los educadores podemos realizar nuestra labor en los siguientes contextos, que personalmente agrupo así:

- ❑ **inserción y reinserción social** de personas con dificultades y/o desadaptadas: discapacitados, toxicómanos, reclusos, mujeres, menores, inmigrantes...
- ❑ **acción sociocultural**, incluyendo el área de la salud
- ❑ **acción socioeducativa**, incluida la educación de personas adultas y tercera edad y todo el campo que se abre con las nuevas tecnologías
- ❑ **acción sociolaboral**

*Dentro de estos cuatro puntos desarrollaré, además, el área empresarial, porque opino que las ocupaciones que podemos realizar tocan muchas acciones (educativa, sociocultural,...) y no se podrían clasificar fácilmente. Tanto la **empresarial** como el área de la **salud** las considero especialmente importantes, innovadoras y con mucho campo para el educador social. Una necesidad urgente y no cubierta es la falta de educadores sociales en los centros relacionados de una u otra forma con la salud (ya sean centros sanitarios, residencias, clínicas, centros de día, centros de rehabilitación, asociaciones, etc.) con el fin de aportar a la sanidad una faceta más humana, educativa, preventiva, de animación sociocultural y otras. Así se aumentaría la calidad de vida de las personas desde otro enfoque, propiciando que cada una de ellas consiga lo que necesita por sus propios medios.*

De esto se deduce que los diplomados en Educación Social somos especialmente atractivos en/para:

- ❑ **Área empresarial:** equipos multidisciplinares de diversas empresas y campos (como en departamentos de recursos humanos); consultoras de formación y

recursos humanos; empresas relacionadas con el e-learning; departamentos con fines educativos y formativos; departamentos de acción social y de relaciones externas de grandes empresas; multinacionales en general; coordinación y gestión de recursos institucionales; personal de Fundaciones y Organizaciones sin ánimo de lucro (no meramente como los técnicos que llevan a cabo los programas); entidades que tengan generalmente un contacto continuo con la Administración Pública; proyectos sociocomunitarios o subvencionados que sean ejecutados por empresas; estudios sociológicos (dentro de un equipo multidisciplinar); asesores técnicos en editoriales; organizadores y gestores de servicios (empresas de atención a domicilio, de organización de eventos educativos, deportivos y culturales...); realización de estudios de necesidades (como servicio ofertado para otras empresas); medios de comunicación social; empresas de servicios y socioeducativas, incluidas las de animación; empresas relacionadas con el medio ambiente, el desarrollo sostenible y su difusión; empresas relacionadas con el desarrollo local y comarcal, etc.

- **Inserción y reinserción social:** orientadores; atención, proyectos específicos y colaboraciones en el campo de la discapacidad; programas de atención, orientación y para combatir la marginación y el desarraigo de los inmigrantes; orientadores familiares; orientación y formación intercultural; asociaciones de apoyo a todos los colectivos en riesgo de exclusión social; programas de prevención de la exclusión social; violencia; toxicomanías; programas en instituciones penitenciarias; instituciones de bienestar social; atención a la familia; violencia doméstica y centros de acogida a mujeres maltratadas; asociaciones de usuarios y consumidores; centros de reforma, residencias y pisos tutelados para menores, menores conflictivos, discapacitados y mujeres; programas de reinserción, etc.

- **Acción sociocultural:** como los programas específicos que tienen algunos bancos para discapacitados y tercera edad; penitenciarías; hogares de jubilados; empresas de ocio y tiempo libre; programas de ocio y tiempo libre para niños, jóvenes y adultos; ludotecas, bibliotecas y museos; programas de multiculturalidad; proyectos educativos y de ocio en colaboración con los centros de educación formal; promoción social y desarrollo comunitario;

cooperación para el desarrollo y voluntariado; cooperación en programas de organismos nacionales e internacionales para la promoción de los Derechos Humanos; programas de integración en instituciones no formativas.

Respecto al área de la **salud** podemos trabajar en centros sanitarios, hospitales, centros de día, residencias para personas adultas, residencias específicas para personas con discapacidad, centros de rehabilitación y clínicas (como por ejemplo las de tratamiento de alcoholismo y toxicomanías); en centros públicos y privados en los que puedan desarrollarse como educadores para la salud; asociaciones de enfermos y de familiares, etc.

- **Acción socioeducativa:** escuelas infantiles; ludotecas; centros de enseñanza privada; centros de educación para personas adultas; orientación escolar; gestión de formación ocupacional, continua y privada; educación en el tiempo libre; educación de calle; educación para la salud; educación ambiental, para la conservación y el desarrollo sostenible; educación vial, como los parques viales infantiles; proyectos relacionados con las nuevas tecnologías, con distintos fines (páginas y portales educativos, formación en nuevas tecnologías, proyectos formativos en Internet, formación on-line, ciberespacios de desarrollo profesional para la Educación Social...)

- **Acción sociolaboral:** departamentos de recursos humanos, empresas que tengan en su plantilla a personas con discapacidad; orientación e inserción laboral; centros ocupacionales; centros especiales de empleo; programas específicos desarrollados desde asociaciones, empresas o administraciones; formación y orientación ocupacional; proyectos de desarrollo integral de poblaciones, comarcas y regiones; programas de Formación y Empleo; cursos de Garantía Social; programas para la inserción sociolaboral de la mujer...

Doy por supuesto que la **imaginación no tiene límites** y se pueden unir dos o tres campos en un mismo proyecto o idea: ¿por qué no proponer una ludoteca en una residencia de ancianos? ¿Acaso no tienen derecho a jugar a algo más que al bingo? ¿Por qué no enseñar a las personas con discapacidad educación vial? ¿Por qué no fomentar en la empresa privada el trabajo en equipo a través de la animación sociocultural? Las

posibilidades son infinitas y la única limitación es hacer un **riguroso y exhaustivo análisis de necesidades**, que es lo que mejor sabemos hacer los educadores sociales.

No podemos olvidar el tema del **intrusismo profesional**. A los educadores sociales nos preocupa porque, aún hoy, nuestra profesión sigue siendo una gran desconocida y sus competencias no están demasiado claras, en contraposición con las de otros profesionales, que llevan mucho más tiempo en el mercado laboral. Hace unos meses charlaba con un colega de profesión que es psicólogo y que lleva treinta años ejerciendo en multitud de campos. Yo le presenté mi idea de llevar la Educación Social a la empresa privada, a nuevos ámbitos. Él no tenía muy claro **qué es y cuáles son las competencias del educador social**. De ahí es de dónde tenemos que partir. Evidentemente, en los inicios, la conversación giró en torno a qué labores le proponía que podía hacer un educador. A cada comentario que yo hacía mi colega comentaba que podían ser labores perfectamente realizadas por un psicólogo. Al final llegamos a concluir, de una manera vaga, que el educador social trabaja directamente **por y para las personas teniendo su acción un fin comunitario o social**, tal y como indica su nombre. De esta manera podemos afirmar que en cualquier empresa en que trabajen individuos (como multinacionales, sean estas de cualquier sector) o que, aún mejor, trabajen directamente para personas, siendo éstas beneficiarias directas de su acción (me refiero aquí al sector servicios), tiene cabida el educador social.

De todas maneras, con los **conocimientos adquiridos en la universidad o con la práctica no es suficiente**. En la empresa privada, generalmente, se valoran conocimientos de idiomas, ofimática, correo electrónico e Internet, funcionamiento de las organizaciones, marketing, psicología del cliente, ventas y negociación, según a lo que se dedique cada una. No podemos perder de vista que la empresa se basa en una ganancia económica, que los educadores normalmente no estamos acostumbrados a experimentar ni se trabaja en la universidad. Es necesario adquirir estos conocimientos, habilidades y actitudes, sin perder el código ético que nos identifica: profesionalidad, justicia social, confidencialidad, respeto a las personas, etc.

Los educadores, especialmente, debido a nuestra situación en el mercado laboral, debemos actualizar continuamente nuestras competencias específicas (teoría, práctica profesional, conocimiento de nuevas experiencias...), gerenciales (trabajo en equipo,

conocimiento de la institución en la que se trabaja, estar al tanto de sus fines en cada momento concreto y diseñar nuevos objetivos para llevarlos a cabo, etc.), relaciones humanas, resolución de conflictos, conocer la responsabilidad e impacto que tiene nuestro trabajo en la empresa u organismo y sobre las personas con las que trabajamos, trabajar con profesionalidad... Aunque no lo parezca, o al menos los educadores sociales no estamos concienciados sobre ello una vez en activo, **necesitamos formación continua constante y políticas exhaustivas de evaluación y calidad de nuestras intervenciones**. ¿Por qué? Porque vivimos en el siglo XXI, en una sociedad cuya principal característica es el cambio vertiginoso, el dinamismo. Hoy las empresas hacen previsiones a años vista que son continuamente revisadas (y cuánto más las empresas tecnológicas), porque las personas cambian, así como sus necesidades, los productos y las tecnologías... ¿Cómo no vamos a cambiar los educadores? ¿Continuaremos haciendo las mismas intervenciones que hace 10 años? Es malgastar recursos y tiene un efecto muy negativo sobre la dignificación de nuestra profesión, que tanto perseguimos. Es fundamental contribuir al propio proceso de mejora de nuestra profesionalidad (actitudes, valores, motivaciones, autoformación permanente,...) y al desarrollo de nuestras competencias. Todo ello requiere un ejercicio fundamental compuesto de una rigurosa “reflexión-acción-reflexión”, para lograr “saber”, “saber estar”, “saber hacer”, “saber hacer con otros” y también “saber hacer dentro de una empresa, organismo o institución”. Por otra parte, es imprescindible no sólo evaluar, sino también conocer la prioridad e impacto de nuestras intervenciones, sistematizar las experiencias, difundirlas y ofrecer un trabajo bajo el principio de *Calidad Total*.

¿Cómo justificamos nuestra presencia en el mercado laboral? Respondiendo a las distintas necesidades y demandas socioeducativas de los ciudadanos. Esto no es muy aclaratorio para las personas que no conocen la educación social. La verdad es que tenemos un problema real a la hora de explicar a los demás en qué consiste nuestra profesión. ¿Cómo podemos hacerlo en un lenguaje llano para todos?

- Analizamos, diagnosticamos, organizamos, diseñamos, planificamos (no dejamos las cosas al azar), dotamos de recursos (a costa, a menudo, de nuestras mejores dotes comerciales), ejecutamos (con rigor en los métodos y en las acciones) y evaluamos crítica y continuamente proyectos **relacionados con la educación**,

mejorando las situaciones de partida en beneficio de las personas con las que trabajamos, haciéndolas participar y ser las protagonistas.

- También **mediamos** con instituciones, asociaciones y demás entidades de carácter público y privado que permitan la creación de redes entre servicios culturales, sociales, economía, salud, medio ambiente, vivienda, urbanismo, educación y empleo para el desarrollo de la acción educativa, que también repercute sobre las personas con las que trabajamos, **mejorando su calidad de vida**.

Opino que la educación social a nivel profesional está empezando ahora. Lo digo sin desmerecer en absoluto a los educadores de base que durante tantos años han luchado por una realidad mejor, porque se valore nuestra profesión y porque haya una formación universitaria que nos arrope. Hasta el año 1991 no existió la diplomatura y hasta hace cuatro días no se empezó a reconocer nuestra profesionalidad (valía cualquier titulado para hacer nuestro trabajo). Aún queda mucho por pelear, pero estamos construyendo camino. No seamos tan cuadrículados como para ir cerrándonos puertas nada más empezar. Concluyendo:

- con grandes ideas innovadoras e ilusión
- amplia formación complementaria relacionada con la ocupación concreta a desempeñar
- cumpliendo el código deontológico que nos identifica
- formándonos continuamente en nuestras competencias profesionales
- aplicando procesos exhaustivos de reflexión, evaluación y calidad a nuestras intervenciones para idear propuestas de mejora y ejecutarlas, conociendo su prioridad e impacto
- sistematizando las experiencias y difundiéndolas
- y ofreciendo un trabajo de calidad total

tenemos las herramientas más idóneas para desarrollarnos profesionalmente en el campo que más nos interese y dignificar nuestra profesión.

Susana Argamentería Arce

Educadora Social, Animadora Sociocultural y Formadora Ocupacional.

Jefa del Departamento de Formación de GRUPO 10